MANAGEMENTUL CLASEI DE ELEVI

Aplicații pentru gestionarea situațiilor de criză educațională



Cuprins

Capitolul 1

Preliminarii

1.1. Didactica între clasic şi modern

Abordările contemporane ale fenomenului educaţional evidenţiază o criză de identitate pe care o traversează pedagogia, dezvoltând prin intermediul reflecţiilor iniţiate o adevărată tensiune epistemologică. Duplicitatea obiectului de studiu al pedagogiei, fapt identificabil în majoritatea exemplelor oferite de ştiinţele socio-umane, este probată şi de prezentarea complexă a acesteia ca ştiinţă, tehnică, artă şi tehnologie.

Dintr-o perspectivă istorică, termenul „pedagogie", aşa cum arată şi M. Soetard în „Le problème de l'unité des sciences de l'Éducation : approche historique et philosophique", *Éducation comparée*, 1983, nr. 31-32, a apărut pentru prima dată în 1495 (*cf.* dicţionarul Robert). El a fost utilizat mai târziu de Calvin cu un sens apropiat de cel de învăţătură dumnezeiască, comună creştinilor şi evreilor. În anul 1762, termenul a fost recunoscut oficial şi de către Academia Franceză. Cu mult înainte însă de apariţia termenului „pedagogie", tot în Franţa (1370) a fost semnalat pentru prima oară cuvântul „pedagog", în contemporaneitate „devenit de două ori mai suspect : să te ocupi de pedagogie şi să te intitulezi pedagog", după cum subliniază şi Hameline (1976).

În urma unei analize diacronice însă, concluzia care se poate desprinde este aceea că, pe măsură ce cunoştinţele despre pedagogie deveneau tot mai precise şi mai sistematice, la apropierea treptată de cunoaşterea ştiinţifică, statutul disciplinei anterioare nu şi-a putut „contabiliza" sporul de clarificare, ci, mai degrabă, o adâncire a incertitudinii, a vaguităţii şi a problematizării domeniului de studiu. Se observă, aşadar, că majoritatea problemelor sunt de natură intrinsecă (contradicţiile interne intraştiinţă) şi mult mai puţin de factură extrinsecă, exogenă (la nivelul relaţiilor cu celelalte ştiinţe).

La aceste rezultate mediocre, din perspectiva absenţei clarificărilor endogene, a „contribuit" şi didactica tradiţională. Într-o lume aflată în evoluţie rapidă şi cu faţa spre progres, tipul uman solicitat de societatea contemporană îl reprezintă personalitatea complexă, adaptabilă, creatoare şi participativă.

Numai că, prin tot ceea ce a dezvoltat şi dezvoltă din punct de vedere teoretic, dar mai ales din perspectivă practică, didactica de până acum a situat acţiunea de predare în afara realizării personalităţii umane. „Şcoala tradiţională – spune G. Leroy în cartea sa *Dialogul în educaţie*, 1974 – este organizată pentru a comunica elevilor cunoştinţele şi tehnicile prevăzute de programele speciale ale fiecărui obiect de învăţământ." Separarea şi gruparea materiilor de studiu îi obligă pe profesori să se specializeze pe anumite discipline şi să piardă din vedere unitatea teleologică a educaţiei. Actul educativ este orientat, în funcţie de exigenţele societăţii, către un anumit tip de personalitate umană, de aceea integrarea aporturilor ştiinţifice ale psihologiei şi sociologiei în practicile de predare – învăţare este una dintre chestiunile cele mai importante care stau la baza oricărei teorii moderne a didacticii. Spre exemplu, prin demersul de prezentare a pedagogiei ca tehnologie, în special după anii '60, când termenul a cunoscut o circulaţie polisemantică, s-a favorizat uşoara depreciere a statutului didacticii.

Semnificaţiile conceptului „tehnologie" au fost duale; pe de o parte, termenul însemna folosirea raţionalităţii tehnologice în organizarea artei predării pe calea taylorizării acţiunilor educative, iar pe de altă parte, desemna ansamblul tehnicilor şi mijloacelor de predare, în spiritul a ceea ce R. Titone denumea „tehnologia didactică". Din perspectiva convertirii predării în arta transformării unor comportamente iniţiale în comportamente finale, se pot evidenţia următoarele demersuri tehnologice (am avut în vedere în prezentarea noastră şi argumentele oferite de dr. C. Bîrzea în lucrarea *Arta şi ştiinţa educaţiei*, E.D.P., Bucureşti, 1995): analiza comportamentală prin definirea celor mai mici secvenţe autonome; precizarea indicatorilor comportamentali şi a standardelor de performanţă; organizarea logic-structurală a secvenţelor comportamentale.

Tendinţele teoretice în acest caz sunt acelea ale construcţiei unei ştiinţe a predării pe baza observaţiilor riguroase asupra comportamentului didactic, pe de o parte (ceea poate fi exemplificat şi prin demersurile lui Snow – 1973 –, care a definit şapte trepte ale teoretizării în domeniul instruirii), şi utilizarea datelor obiective privitoare la condiţiile instruirii în organizarea şi proiectarea acţiunii educative, pe de altă parte. În această ordine de idei, proiectul didactic

devine (a se vedea cazul Gagné şi D'Hainaut) un riguros design pedagogic cu solide valenţe programatice, dar şi strategice.

Din cealaltă perspectivă însă, aceea a identificării şi utilizării eficiente a tehnicilor şi mijloacelor de predare, fenomenul tehnologiei didactice este dedus din „ştiinţa învăţarii" (Skinner). Punctul de pornire îl constituie premisa „arcului cunoaşterii" a lui Quine, prin intermediul căreia tehnologia devine atât sursă, cât şi final pentru construcţia unei teorii. Deziderabilul desprinderii unei arte a predării din ştiinţa învăţării nu s-a împlinit din cauza : divergenţelor considerabile dintre teoriile învăţării ; predării, forţată să se limiteze la aplicaţiile pedagogice ale teoriei învăţării ; exacerbării argumentaţiei behavioriste, insuficientă însă pentru explicitarea tuturor situaţiilor de predare – învăţare. Întrucât s-au făcut suficiente referiri şi în analizele anterioare la asocierea stabilită între didactică şi artă, dar şi pentru că criza de identitate a pedagogiei, despre care vorbeam în debutul studiului, provine şi din utilizarea unei sintagme transformate în slogan pedagogic – „ştiinţa şi arta educaţiei" –, nu trebuie pierdut din vedere nici palierul artizanal al didacticii. În sens strict, arta didactică poate fi înţeleasă ca o serie de acţiuni spontane independente de o reflecţie normativă prealabilă, în timp ce în sens larg ea ar reprezenta intervenţia, acţiunea pură, descătuşată de componentele limbajului teoretic. Se observă, aşadar, tendinţa globalistă, saturată de concepte abstracte cu caracter de clişeu ori de slogan foarte dificil de aplicat, care domină epistemologia pedagogică actuală şi care s-a răsfrânt deja în mod negativ şi asupra didacticii. Aceasta este însă, în momentul de faţă, ameninţată de o nouă mare primejdie : „tehnocraţia". Comparată deja de A. Toffler cu o nouă „birocraţie managerială", această „pătură ştiinţifică" este reprezentată de numeroşii experţi specializaţi în domeniile didacticii, dar fără experienţa reprezentată de existenţa vreunui contact direct cu procesul de învăţământ de la diferitele niveluri de şcolaritate. Motivaţia anterioară poate să fie acceptată şi ca o argumentaţie a „empirismelor abstracte" care abundă şi saturează discursul pedagogic, viciind pe o cale implicită consistenţa teoriei didactice. Din punct de vedere etimologic, termenul *didactică* provine din două surse greceşti : *didaske*, *didaskein* „a învăţa pe alţii" şi *didaktike* „ştiinţa învăţării", completate cu explicaţia latină *didactica*, prin care se desemna ştiinţa predării – învăţării.

Obiectul didacticii îl constituie studiul procesului de învăţământ. Tot din punct de vedere istoric, aceasta a mai cunoscut şi alte definiţii : „ştiinţa şi arta predării" (Buysse), „ştiinţa şi arta conceperii, organizării şi desfăşurării cu succes a procesului de învăţământ sau a predării – învăţării eficiente" (Halpert,

1993). Şirul de definiţii poate continua, dar pentru că scopul demersului nostru nu-l constituie analiza, nici măcar sumară, a conceptului de „didactică", ci, mai ales, extensia semantică şi pragmatică ori chiar forţa de penetrare a acestui concept, vom aborda ştiinţa pedagogică a cărui părinte a fost Comenius mai mult dintr-o perspectivă psihosocială, interactivă şi dinamică.

Didactica tradiţională a aşezat profesorul în centrul universului educativ, stabilind o relaţie de autoritate şi de dependenţă a elevilor de cadrul didactic şi transformând comunicarea pedagogică într-un „dialog unilateral" (G. Leroy). Se remarcă foarte clar însă existenţa unei relaţii de respect promovate de profesor, în sensul materiei de studiat şi mai puţin orientată către elev.

Atitudinea impusă de o ştiinţă a didacticii reconsiderată în urma izbucnirii „revoluţiei coperniciene a educaţiei", care avea drept finalitate poziţionarea elevului în centrul sistemului educativ, a fost aceea a respectului şi a consideraţiei pozitive necondiţionate faţă de elev. De la magistrocentrismul tradiţional s-a ajuns adeseori, în urma popularizării noului curent, la o „extremă puerocentrică naivă şi periculoasă". Acest fapt îl mărturiseşte chiar şi G. Mialaret (*Éducation nouvelle et monde moderne*, PUF, Paris, 1969), recunoscând că un punct de vedere prea absolut l-a făcut să adere uneori la acest puerocentrism facil.

Primejdia la care s-a expus didactica modernă la începuturile sale a fost aceea a unui formalism exprimat în izolarea actului de învăţare a elevilor de contextul său psihosocial. Recunoaşterea caracterului unilateral al didacticii nu poate însemna numai critica învăţământului tradiţional care a conferit un rol exagerat intervenţiilor pedagogice, ci şi abordarea realistă a tendinţelor extreme reprezentate de concepţia potrivit căreia studiul făcut de elevi este suficient prin el însuşi şi izolat de predare, copilul fiind singurul responsabil de comportamentul şi de rezultatele sale şcolare. Sloganul derivat din aserţiunile anterioare, „copilul este obiect şi subiect al educaţiei", dincolo de realitatea pe care o exprimă, denotă şi un mare grad de utopie. Deşi uzitat des, s-a constatat că acesta a rămas fără o valoare operaţională. E suficient să descindem în concret, păşind pragul câtorva clase, pentru a constata raporturile pedagogice în care elevul se simte inferior, fără iniţiativă proprie şi autonomie. Căutarea noastră didactică ar trebui să se orienteze spre o dialectică educaţională complexă, în care jocul interacţiunilor reciproce dintre personalităţile implicate în procesul de învăţământ (cadru didactic – elev – clasă) să fie primordial. Aşadar, ar trebui studiate şi organizate mai sistematic interacţiunile dintre profesori şi elevi în şi prin grupul-clasă. Subliniem complementaritatea

actului de predare – învăţare, dar şi dependenţa acestuia de modelele şi de aportul mediului educativ, de interacţiunile ivite, într-un cuvânt, de ceea ce ar presupune o realitate psihosocială complexă : clasa de elevi.

Încercând să sintetizăm informaţiile prelucrate până acum, putem evidenţia următoarele caracteristici ale procesului de învăţământ : bilateralitatea, ca o complementaritate a procesului de predare – învăţare ; biunivocitatea : acţiune reciprocă a amândurora (cadru didactic şi elev) într-un raport de unu la unu ; interacţiunea : cei doi participă în interdependenţă la procesul de învăţământ, se condiţionează reciproc. Profesorul trebuie să fie considerat dirijorul procesului – acest rol fiind justificat prin statutul pe care i-l conferă societatea în general, dar şi de pregătirea sa în particular –, fără însă a exacerba asimetria relaţiei educaţionale, care ar fi posibil şi de dorit să fie depăşită prin reconsiderarea rolului de partener activ şi responsabil al elevului, dar şi prin reprezentarea clasei ca mediu educogen de referinţă.

Didactica a fost asociată în ultima vreme atât cu *teoria instruirii* – fapt motivat de studierea aceloraşi fenomene ale procesului de învăţământ, dar şi de absenţa termenului în literatura de specialitate anglo-saxonă –, cât şi cu *teoria învăţământului*, deoarece studiază, într-un ansamblu coerent, componentele procesului de învăţământ (învăţământul fiind conceput ca forma cea mai organizată de realizare a instruirii şi educaţiei).

Apreciem şi noi, asemenea lui Durkheim, că didactica trebuie să fie o teorie practică, reflexivă şi totodată tehnică, fiind orientată de o veritabilă complementaritate epistemologică : axiologică, psihologică, sociologică şi tehnică. Didactica modernă tinde să asocieze ştiinţele conexe anterioare printr-o gândire dialectică unitar-dinamică, general valabilă în orice acţiune de analiză a unei probleme educaţionale, în scopul lărgirii limitelor şi ajustării disfuncţiilor datorate constrângerilor metodico-teoretice, dar şi specializărilor inevitabile ale activităţilor educative.

Caracterul reducţionist al unor puncte de vedere susţinute de specialiştii care apreciază şi reduc didactica la o simplă „jonglerie" strategică şi metodologică, spre exemplu, poate fi lesne combătut prin lărgirea perspectivelor de analiză psihosocială ale didacticii. G. Mialaret scrie, privitor la acest subiect : „Ce înseamnă o metodă fără educatorul care-i dă viaţă, întruchipare şi eficacitate ? Ce este o metodă fără condiţiile materiale de aplicare ? Ce reprezintă o metodă fără copiii şi clasa cărora le-o aplicăm ?".

Cu alte cuvinte, numai starea de bun metodician nu-i conferă cadrului didactic şi succesul pedagogic... Alte puncte de vedere limitative sunt cele

corespunzătoare „academismului pedagogic", reprezentat de concepţia vetustă conform căreia pregătirea ştiinţifică a cadrului didactic este o condiţie necesară şi suficientă pentru reuşita didactică. „Profesorul trebuie să fie un munte de ştiinţă" afirmă cu nonşalanţă unele cadre didactice, numai că această convingere firavă se destramă brusc atunci când profesorul se confruntă cu situaţii pedagogice problematice, cu reacţii neaşteptate ale clasei ori ale elevilor izolaţi, cu un fiasco didactic evident. Paradigma omului de ştiinţă capabil să facă şi instrucţie sau chiar educaţie nu mai poate supravieţui într-o conjunctură educaţională modernă.

Se pare, sau poate că aici nu ar mai trebui să lăsăm loc aparenţei, că pentru succesul muncii didactice, dincolo de cunoştinţele ştiinţifice şi metodice, mai trebuie şi altceva cunoscut şi stăpânit. Activitatea unui cadru didactic, „calităţile sale şi erorile pedagogice pe care le comite nu pot fi analizate şi apreciate decât ca elemente ale unui ansamblu în care intervin factori foarte diferiţi: clasa cu care lucrează, condiţiile sociale şi materiale, dar mai ales interacţiunile psihosociale cu colectivul clasei ori cu cel de părinţi, precum şi relaţiile cu colegii săi, cu direcţia şi administraţia" (H. Halpert, *Pädagogische Didaktik*, Andreas Verlag, München, 1993).

1.2. „Managementul clasei" – o alternativă sau un complement necesar

În paragrafele anterioare am prezentat o serie de probleme într-o variantă interogativă şi am considerat potrivit să încercăm în cele ce urmează identificarea perspectivelor globale de analiză şi soluţionare a acestora.

Într-o epocă apropiată, unii pedagogi, cum ar fi Durkheim, Hubert, Wallon, Cousinet, de Coster, Hotyat, Leroy, au încercat să evalueze rolul factorului relaţional în educaţie. Prin cuvintele celui din urmă s-au tras concluziile următoare: „...copilul, fiinţă umană, situat într-un anumit mediu, este profund influenţat de acesta; comportamentul său diferă după cum trăieşte solitar sau în colectiv şi depinde, într-o mare măsură, de natura relaţiilor cu partenerii. Maturizarea nu aduce decât potenţialităţi pe care interacţiunile sociale trebuie să le actualizeze". Alte grupe de specialişti (Lewin, Anderson, Flanders, Ryans, Aebli, Grant, Ausubel & Robinson, Ball, Wittmer), investigând aceleaşi fenomene, au desprins concluzia exprimată de ultimul: „Interacţiunile sociale

condiţionează dezvoltarea intelectuală a elevului, atitudinile sale cu privire la obiectivele educative ale şcolii şi rezultatele sale : relaţiile elevului cu profesorul şi colegii influenţează foarte mult evoluţia atitudinilor, a conduitelor şi a cunoştintelor învăţate" (Wittmer, J., *Pour une révolution pédagogique*, PUF, Paris, 1978).

În sistemul social de educaţie şi învăţământ, profesorii trebuie să se raporteze la cei pe care îi educă, să stabilească relaţii de cooperare cu părinţii acestora şi cu alţi factori interesaţi ai societăţii. Ei nu educă numai la catedră sau în clasă, ci, prin fiecare contact relaţional cu copiii şi părinţii, desfăşoară o muncă de creştere şi dezvoltare, de conducere şi direcţionare. Activitatea cadrelor didactice se desfăşoară în faţa unor individualităţi psihice umane în formare. De aici derivă necesitatea unei maxime responsabilităţi în ceea ce priveşte comportamentele şi intervenţiile educatorului. Aceasta este deci perspectiva care le conferă cadrelor didactice o poziţie oarecum specială, unică. Ei sunt, de obicei, adulţi, singurii adulţi într-un grup de copii, în faţa cărora educatorii devin reprezentanţii lumii adulţilor, lumea pentru care îi pregătesc pe aceştia.

După cum s-a putut observa, aserţiunile anterioare au avut în vedere globalitatea acţiunii educaţionale. Cadrele didactice îşi manifestă comportamentul pedagogic în atitudini complexe şi variate, în funcţie de acţiunea educativă în care ele sunt angajate. În procesul instructiv-educativ, educatorul constituie figura centrală pentru elevi, poziţia primordială în clasă dobândind-o acesta, chiar dacă, pe măsura organizării activităţii şcolare, elevii primesc noi statute. Influenţa educativă exercitată de cadrul didactic, stabilită în funcţie de norme pedagogice şi reglementări şcolare, implică un raport educator – clasă şi un tip specific de comportament al acestuia. Statutul cadrului didactic de reprezentant al ştiinţei, de mediator în constituirea relaţiei elev – ştiinţă, de agent al acţiunilor educative cu caracter formativ şi informativ nu mai este suficient pentru a asigura eficienţa acţiunilor pedagogice.

Majoritatea analizelor care s-au circumscris problemelor anterioare au evidenţiat o serie de multiplicări ale planurilor de referinţă implicate în acţiunea educativă. Sinteza logică a materialelor investigate ne permite să relevăm următoarele comportamente fundamentale ale cadrului didactic în activitatea instructiv-educativă cu clasa de elevi :

- *planifică* activităţile cu caracter instructiv şi educativ, determină sarcinile şi obiectivele pe variate niveluri, îşi structurează conţinuturile esenţiale şi alcătuieşte orarul clasei etc. ;

- *organizează* activităţile clasei, fixează programul muncii instructiv-educative, structurile şi formele de organizare. Cousinet a atribuit educatorului sarcina de a constitui şi determina climatul şi mediul pedagogic ;
- *comunică* informaţiile ştiinţifice, seturile axiologice sub forma mesajelor, stabileşte canalele de comunicare şi repertoriile comune. Activitatea educativă implică, de altfel, şi un dialog perpetuu cu elevii ilustrat prin arta formulării întrebărilor, dar şi prin libertatea acordată elevilor în structurarea răspunsurilor. Dialogul elev – profesor necesită un climat educaţional stabil, deschis şi constructiv ;
- *conduce* activitatea desfăşurată în clasă, direcţionând procesul asimilării, dar şi al formării elevilor prin apelul la normativitatea educaţională. Durkheim defineşte conduita psihopedagogică a educatorului prin intermediul noţiunii de „dirijare", care facilitează elaborarea sentimentelor şi ideilor comune ;
- *coordonează* în globalitatea lor activităţile instructiv-educative ale clasei, urmărind în permanenţă realizarea unei sincronizări între obiectivele individuale şi cele comune ale clasei, evitând suprapunerile ori risipa şi contribuind la întărirea solidarităţii grupului ;
- *îndrumă* elevii pe drumul cunoaşterii prin intervenţii punctuale adaptate situaţiilor respective, prin sfaturi şi recomandări care să susţină comportamentele şi reacţiile elevilor ;
- *motivează* activitatea elevilor prin formele de întăriri pozitive şi negative ; utilizează aprecierile verbale şi reacţiile nonverbale în sprijinul consolidării comportamentelor pozitive ; orientează valoric, prin serii de intervenţii cu caracter umanist, tendinţele negative identificate în conduitele elevilor ; încurajează şi manifestă solidaritate cu unele trăiri sufleteşti ale clasei ;
- *consiliază* elevii în activităţile şcolare, precum şi în cele extraşcolare, prin ajutorare, prin sfaturi, prin orientarea culturală şi axiologică a acestora. Un aport deosebit îl are intervenţia educatorului în orientarea şcolară şi profesională, dar şi în cazurile de patologie şcolară ;
- *controlează* elevii în scopul cunoaşterii stadiului în care se află activitatea de realizare a obiectivelor, precum şi nivelurile de performanţă ale acestora. Controlul nu are decât un rol reglator şi de ajustare a activităţii şi atitudinii elevilor ;

- *evaluează* măsura în care scopurile şi obiectivele dintr-o etapă au fost atinse prin instrumente de evaluare sumativă, prin prelucrări statistice ale datelor recoltate şi prin elaborarea sintezei aprecierilor finale. Judecăţile valorice pe care le va emite vor constitui o bază temeinică a procesului de caracterizare a elevilor.

Concluzia pe care o putem desprinde analizând succinta trecere în revistă a principalelor tipuri de comportamente presupuse de acţiunile şi intervenţiile pedagogice ale cadrelor didactice (prezentarea a fost realizată într-o manieră globală, fără apelul la vreun criteriu ori vreun indicator ferm) este aceea că majoritatea acestora sunt de natură managerială. Procesul de conducere, managementul, fiind o caracteristică a oricărei activităţi organizate (în paragrafele ulterioare vom încerca să demonstrăm că şi activitatea din clasa de elevi se bucură de atributele corespunzătoare activităţilor organizate), dar şi a oricărei acţiuni ce tinde către eficienţă maximă, prezintă o serie de trăsături şi funcţii comune, care s-au regăsit şi în analiza anterioară efectuată asupra clasei de elevi. Chiar şi numai după o succintă analiză comparativă putem observa că procesul instructiv-educativ desfăşurat de cadrul didactic în clasă implică o puternică înrâurire managerială, atât sub raportul funcţiilor manageriale fundamentale, cât şi din perspectiva managementului organizaţional implicat de structura clasei de elevi ca organizaţie.

Problemele de maximă responsabilitate care diferenţiază procesele manageriale din învăţământ faţă de procesele izomorfe din alte sectoare ale vieţii sociale, faţă de industrie spre exemplu, unde între conducător şi executant se interpune maşina, sunt că în procesul de învăţământ conducerea se realizează nemijlocit asupra personalităţilor în formare ale copiilor şi tinerilor. Iar dacă în industrie rebuturile pot fi recondiţionate şi reintroduse în circuitul economic (pierderile nefiind prea însemnate), în educaţie eşecurile înregistrate în procesul de formare pot avea consecinţe individuale şi sociale nefaste : incompetenţă, analfabetism, inadaptare, delincvenţă. Apreciem, pornind şi de la aceste considerente, că perspectivele de abordare a activităţilor din clasa de elevi într-o formulă nouă şi modernă, aceea a *managementului clasei*, vin în întâmpinarea unei nevoi obiective de perfecţionare şi de eficienţă. Susţinem punctul nostru de vedere anterior printr-o argumentare, apreciem noi, solidă şi variată, demers logic şi ştiinţific în întregul său, flexibil şi perfectibil.

1.2.1. Argumente organizaţionale

Analizele cele mai moderne care vizează structura unei clase de elevi sunt cele referitoare la dimensiunile organizaţionale ale acesteia. Actul managerial ca esenţă relaţională se reprezintă cel mai bine pe fundalul unei abordări organizaţionale a grupului de elevi.

Din perspectiva determinărilor istorice, punctul de pornire al prezentei analize îl constituie trecerea de la asocierea spontană dintre indivizi spre asocierea organizată, bazată pe norme şi criterii. La începuturile sale nu era vorba, după cum se poate observa, decât de o organizare a activităţii. Treptat însă, odată cu depăşirea unui prag de instituţionalizare, s-au constituit şi dezvoltat organizaţiile. Dimensiunea socială a organizării activităţii este preponderentă în raport cu cea individuală.

Profesorul M. Zlate (1984) arată că elementele distinctive ale unei activităţi organizate sunt următoarele :

- scopul comun ;
- diviziunea muncii ;
- definirea riguroasă a rolurilor ;
- structurile de rol ;
- sistemul informaţional şi comunicarea.

Temeiurile pe baza cărora activitatea organizată s-a convertit în *organizaţie* au fost următoarele : depăşirea unor limite individuale prin potenţarea capacităţilor personale ale membrilor componenţi în desfăşurarea comună a acţiunilor ; ordonarea şi reglarea activităţii prin sistemul de reguli cu rol coordonator. Tot prin intermediul acestora se produce şi o mai bună raţionalizare a timpului ; accesul la conservarea şi la transferul achiziţiilor pozitive ale experienţei perene dobândite în urma procesului de „convieţuire organizaţională" ; efortul şi necesitatea modernizărilor acţionale şi procedurale ale activităţii organizaţiei în scopul eficientizării demersurilor teleologice ale acesteia. De fapt şi de drept, nevoia de eficienţă reprezintă temeiul obiectiv în virtutea căruia activităţile organizate se transformă, odată cu trecerea unei perioade de timp, în organizaţii.

Din punctul de vedere al argumentelor de ordin subiectiv, organizaţia vine în întâmpinarea dorinţelor de afiliere ale fiinţei umane şi consolidează sentimentele de securitate ale individului. Răspunsul la nevoile de afiliere ale omului

ca reprezentare aristotelică a unui *zoon politikon* converteşte persoanele integrate într-o organizaţie în ceea ce este cunoscut sub numele de „om organizaţional", posesorul unei conduite şi al unei mentalităţi organizaţionale.

Încercarea noastră de a analiza clasa de elevi din perspectiva organizaţională porneşte de la deosebirile şi asemănările stabilite între caracteristicile esenţiale ale unei organizaţii în sens generic şi atributele fundamentale ale grupului şcolar.

Profesorul E. Păun defineşte organizaţia ca „organizare social-umană ce presupune asocierea spontană sau dirijată, voluntară, a unui număr mare de indivizi ce deţin statute şi roluri bine definite, determinate sau nu, în vederea realizării unui scop şi a anumitor obiective" („Managementul organizaţiilor educative", note de curs, Universitatea Bucureşti, 1995). Caracteristicile comune care atestă apartenenţa organizaţională a grupului şcolar sunt următoarele:

- numărul mare de indivizi aflaţi în interacţiune (30-40 de elevi);
- desfăşurarea activităţii organizate în scop comun: informarea, formarea, educarea şi devenirea personalităţilor în formare ale copiilor;
- asocierea dirijată: formarea unei clase de elevi este o activitate realizată de serviciile de secretariat, în faza de constituire, orientată de cadrul didactic, în faza de consolidare, ori dirijată şi condusă prin majoritatea demersurilor celui din urmă, în toate situaţiile de instruire curente;
- structura de statute şi roluri dezvăluie, pe de o parte, discriminarea rolul profesorului/rolul elevului, iar pe de alta, variabilitatea rolurilor din grupul de elevi.

Structura şcolară imprimă şi clasei de elevi aceeaşi structură formală, cu poziţii şi roluri foarte bine definite. Din perspectiva psihologiei sociale rolul presupune o intervenţie activă în ambianţă, iar din perspectiva organizaţională, un model organizat de conduite privind o anume poziţie a unui individ într-un ansamblu organizaţional.

Fenomenele de rol sunt următoarele:

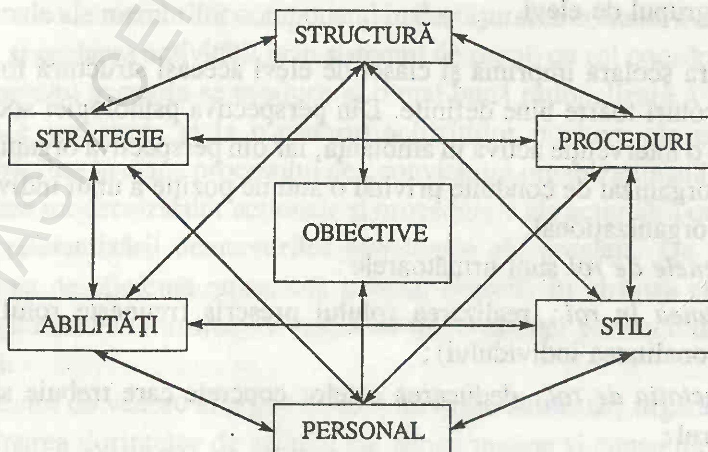
- *acţiunea în rol*: realizarea rolului prescris (reuneşte rolul social şi personalitatea individului);
- *expectaţia de rol*: deducerea actelor concrete care trebuie să decurgă din rol;
- *percepţia de rol*: reprezentarea conduitei pe care rolul a determinat-o;

- *jucarea rolului*;
- *interacţiunile rolului*;
- *conflictele de rol*;
- *conflict intrarol*: apare atunci când expectaţiile de rol vin în contradicţie cu aşteptările personale (explicaţii posibile prin modelul „disonanţelor psihoafective" al lui Festinger);
- *conflict interrol*: apare la aceia care deţin mai multe roluri, fie în interiorul aceleiaşi organizaţii, fie în afara ei;
- *conflict rol/personalitate*: apare atunci când rolul satisface doar parţial aşteptările personale ori când valorizează parţial posibilităţile personale.

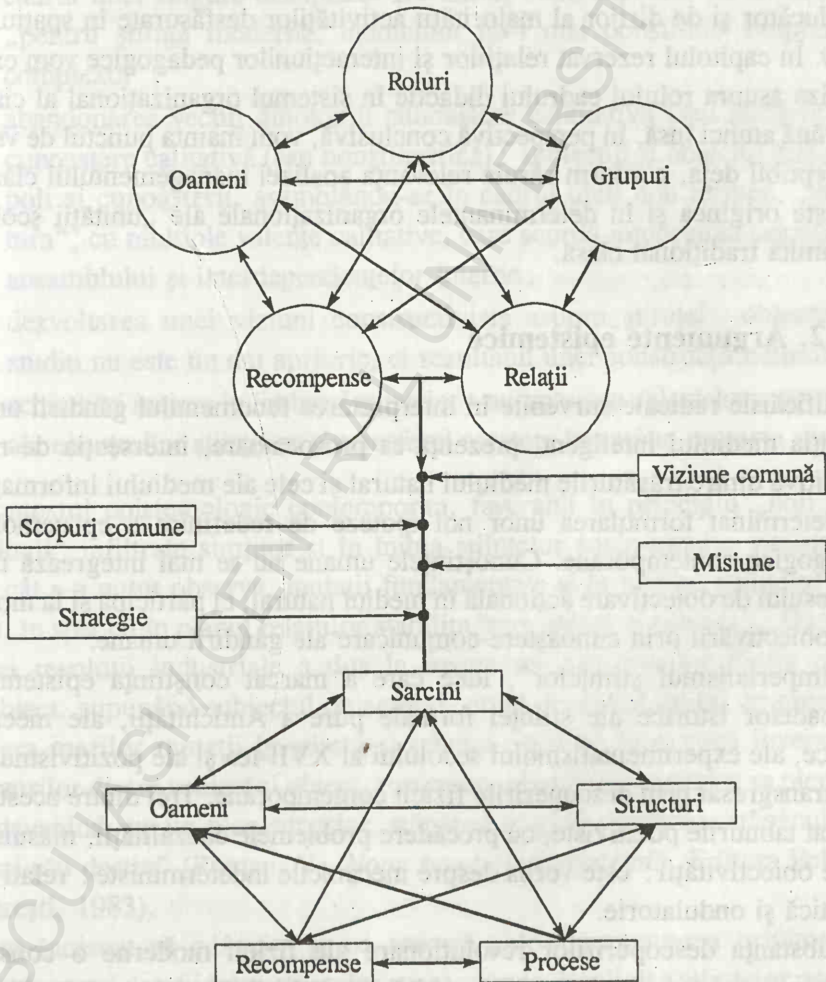
Clasa de elevi ca organizaţie trebuie să fie durabilă şi inovativă în acelaşi timp. Se poate observa că organizaţia clasă este o configuraţie la fel de complexă ca oricare alta, evolutivă şi dinamică, prin faptul că se construieşte permanent în urma acţiunii concertate a celor implicaţi aici.

Arhitectura organizaţiei şcolare este compusă din procesele de funcţionare şi de structurare ale acesteia. Vom expune în cele ce urmează două modele de reprezentare ale arhitecturii organizaţionale:

a. *Modelul lui Waterman, Peters şi Philips*: introduce în câmpul de analiză rolul şi prezenţa managerului în activitatea de structurare a arhitecturii organizaţionale. Sunt evidenţiate raporturile stabilite între dimensiunile procedural-strategice şi aptitudinal-stilistice.



b. *Modelul lui Hurst*: în acelaşi spirit, dar într-o variantă mai complexă, acest model încearcă să sintetizeze totalitatea aspectelor privitoare la o organizaţie, în general, şi la organizaţia şcolară (clasa), în special. Meritul acestei analize se regăseşte în întrepătrunderea dintre sferele organizaţională şi managerială. Puntea comună este formată din elemente cu trăsături comune pentru amândouă dimensiunile, structurală şi managerială.



Am selectat modelele anterioare dintr-o serie de alte şase modele prezentate de profesorul Dieter Geulen de la Freie Universität Berlin, în cursul de psihosociologia educaţiei, susţinut în anul 1994. Demonstraţiile de atunci ale profesorului Geulen vizau argumentarea izomorfismelor existente între structura unei organizaţii economice şi structura unei clase de elevi, în accepţia sa de organizaţie. Totodată, în ceea ce priveşte argumentarea intervenţiei cadrului didactic, se poate observa poziţia acestuia din interior, de membru şi de variabilă existenţială, determinantă a organizaţiei. Clasa trebuie să se reprezinte şi prin relaţiile stabilite cu educatorul în postura acestuia de conducător şi de dirijor al majorităţii activităţilor desfăşurate în spaţiul educativ. În capitolul rezervat relaţiilor şi interacţiunilor pedagogice vom extinde analiza asupra rolului cadrului didactic în sistemul organizaţional al clasei.

Până atunci însă, în perspectivă conclusivă, vom înainta punctul de vedere, perceptibil deja, conform căruia relevanţa analizei managementului clasei îşi găseşte originea şi în determinantele organizaţionale ale „unităţii şcolare”, denumită tradiţional clasă.

1.2.2. Argumente epistemice

Modificările radicale survenite în interpretarea fenomenului gândirii umane, apariţia mediului inteligent, prezenţa sa provocatoare, intersecţia de natură cognitivă dintre trăsăturile mediului natural şi cele ale mediului informaţional au determinat formularea unor noi ipoteze de redefinire a epistemologiei pedagogice contemporane. Cunoştinţele umane nu se mai integrează numai procesului de obiectivare acţională în mediul natural, ci participă şi la momentele obiectivării prin cunoaştere-comunicare ale gândirii umane.

„Imperialismul ştiinţelor”, idee care a marcat conştiinţa epistemică a perioadelor istorice ale ştiinţei formale pure a Antichităţii, ale mecanicii clasice, ale experimentalismului secolului al XVII-lea şi ale pozitivismului, a fost transgresat prin descoperirile fizicii contemporane. Trei dintre acestea au afectat tabuurile pozitiviste, cu precădere problemele cauzalităţii, măsurătorii şi ale obiectivităţii : este vorba despre mecanicile indeterministe : relativistă, cuantică şi ondulatorie.

Substanţa descoperirilor revoluţionare ale fizicii moderne o constituie orientarea epistemologică mai deschisă, mai flexibilă şi benefică ştiinţelor socio-umane. M. Drăgănescu arată că (*Informatica şi societatea*, Editura Politică, Bucureşti, 1987) „omul trece treptat de la o gândire influenţată de

mecanică şi mecanisme – gândire care se mai resimte în toate domeniile – la o gândire psihico-informaţională, adică la o gândire în pas cu ştiinţa şi tehnologia epocii în care trăieşte.

Teoriile anterioare au reuşit să imprime totuşi câteva tendinţe utile demersurilor de cercetare din ştiinţele socio-umane, sintetizate de către Cezar Bîrzea în maniera următoare :

a. inversarea raportului dintre abordarea reducţionistă şi abordarea holistă : de aici îşi trag seva conceptele transdisciplinare, a căror arie depăşeşte cadrul unei singure discipline. De altfel, după expresia lui Bachelard, „pentru ştiinţa modernă, elementul nu-l mai constituie simplul, ci complexul" ;
b. abandonarea vechii dihotomii cunoaştere cantitativă (sau ştiinţifică) – cunoaştere calitativă (sau nonştiinţifică) : subiectul şi obiectul dispar ca poli ai cunoaşterii, asamblându-se în cadrul unui nou termen, „structura", cu multiple valenţe calitative, care acordă importanţă organizării ansamblului şi interdependenţelor interne ;
c. dezvoltarea unei viziuni constructiviste asupra ştiinţei : obiectul de studiu nu este un dat aprioric, ci rezultatul unei construcţii nelimitate ;
d. schimbări majore în limbajul ştiinţelor : accentuarea valenţelor pragmatice ale enunţurilor ştiinţifice şi transferul acestora în variate contexte sociale.

Contextul epistemologic contemporan, favorabil în principiu „noii epistemologii" infiltrate simţitor şi în inima ştiinţelor socio-umane, presupune, după cât s-a putut observa, mutaţii fundamentale şi la nivelul ştiinţelor educaţiei, în special în planul relaţiilor stabilite între obiect şi subiect : „Dacă era primei revoluţii industriale a dus la inversarea raporturilor dintre obiect şi subiect, supunând subiectul obiectului, omul devenind un fel de executant orb, era marilor mutaţii în ştiinţă şi tehnică va duce la o nouă inversare a raporturilor dintre subiect şi obiect, restituind omului dimensiunea sa pierdută, el redevenind, pe un plan superior, stăpânul maşinii moderne, stăpânul propriului său destin" (Roman, V., *Noua revoluţie industrială*, Editura Politică, Bucureşti, 1983).

Am încercat să adâncim şi pe această cale argumentarea privitoare la expansiunea şi deschiderea ştiinţelor socio-umane, implicit a ştiinţelor pedagogice către noile epistemologii, legitimate să inducă un spirit nou în cunoaşterea ştiinţifică actuală.

În literatura de specialitate contemporană se formulează tot mai multe puncte de vedere care tratează tema „epistemologiei sociale", ca încercare de depăşire a stadiului cercetărilor micro ale epistemologiei subiective individuale, printr-un stadiu de nivel macro. Aceasta corespunde analizelor interacţionale din societate şi memoriei exosomatice. Teoria formulată de Jesse Shera şi Margaret Egan (vezi Maria Cornelia Bârliba, *Introducere în epistemologia informaţională*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1990) defineşte epistemologia socială ca studiu al proceselor, „prin care societatea ca un întreg se preocupă să dobândească o perspectivă sau o relaţie inteligibilă faţă de mediul ambiant total-fizic, psihologic şi intelectual". Epistemologia socială, înţeleasă de către unii autori, cum ar fi M. Ciganik, ca un instrument pentru organizarea managementului şi pentru controlul tezaurului cunoaşterii umane, este o dovadă a deschiderii cercetărilor epistemologice către „zona socialului intelectualizat". Acest aspect este, într-o oarecare măsură, şi o viziune filosofică şi metodologică asupra fenomenelor care legitimează actuala etapă din istoria omenirii drept etapă a „vieţii intelectuale".

Infuzia de „pragmatism subiectiv", şi prin aceasta încercăm să introducem şi o nouă sintagmă în procesul de argumentare a corelaţiilor dialectice stabilite între didactică şi management, mai poate fi explicată şi prin dezvoltarea *praxiologiei*, ca o orientare filosofică şi ştiinţifică deopotrivă, cu o respiraţie extrem de largă. Asociată în mod deosebit cu numele filosofului polonez Kotarbinsky şi cu cel al sociologului american Parsons, praxiologia poate fi definită ca o ştiinţă a acţiunii eficiente, a acelor activităţi care contribuie la realizarea deplină a fiinţei umane, la sporirea rolului acesteia în natură.

Deşi Kotarbinsky subliniază cu insistenţă în *Tratat asupra lucrului bine făcut* faptul că praxiologia, pe care o expune în mod sistematic, ar fi o generalizare a principiilor ştiinţelor economice, o metateorie a economiei, meritoriu este faptul că întregul său demers penetrează marea varietate a ştiinţelor socio-umane, care o pot exploata şi utiliza în eficientizarea demersurilor lor. Or, în ştiinţele pedagogice contemporane, nevoia de eficienţă solicită intervenţia fermă a tuturor elementelor cu caracter praxiologic, impuse de orice demers managerial. Cu atât mai mult, teoria instruirii şi teoria procesului de învăţământ menţin la cote înalte tendinţele de flexibilizare şi deschidere către tot ceea ce poate spori şi multiplica eficienţa. Deşi uneori apetitul exagerat faţă de conceptele noi şi racordarea lor la un spaţiu ştiinţific paralel poate crea confuzie şi irelevanţă, apreciem totuşi că joncţiunea interdisciplinară discutată îşi găseşte utilitatea şi legitimitatea.

1.2.3. Argumente istorice

Se pare că, încă din perioadele preistorice, pe drumul afirmării vocaţiei educative a societăţii, îndatoririle privitoare la instrucţie şi educaţie le reveneau adulţilor. Tehnicile iniţiatice, precum şi celelalte intervenţii cu caracter educativ aduceau în prim-planul atenţiei „bătrânul" tribului, care-i învăţa pe tineri cum să se comporte în relaţiile cu ceilalţi membri ai comunităţii ori cu străinii, pregătindu-i într-un fel specific pentru viaţă.

Complicarea relaţiilor sociale, dar şi progresul economic şi social evidenţiază alte persoane îndrituite să exercite misiunile educative : scribii, preceptorii, pedagogii. Ei preiau atribuţiile anonime şi sporadice ale părinţilor transformându-le în atribuţii cu caracter permanent. Dincolo de caracterul instructiv al intervenţiei acestor persoane, rolul predominant al activităţii lor îl constituia educarea şi formarea morală a tinerilor. Prin accentul pus în definirea şi încadrarea profesiunii respective pe relaţia stabilită între subiectul şi obiectul educaţiei îşi găseşte rostul o nouă profesiune, care va marca evoluţia culturală şi socială a umanităţii, bucurându-se de-a lungul vremurilor de un binemeritat prestigiu : educatorul.

Începuturile au fost uniforme mai degrabă în privinţa stabilirii instituţiei care consacră profesiunea, respectiv *şcoala*, decât în a conceptualiza şi denumi profesiunea ca atare. Instituţia anume apare în condiţiile comunităţilor antice şi este un cuvânt cu o etimologie complexă : în greceşte, *skhole*, însemna, *ad literam*, „odihnă pentru muncă" ori „răgaz" ; la romani, *schola* sau *scola* a devenit „şcoală", instituţie de învăţământ care îndeplineşte funcţiuni specifice. Aceasta este cea care poate să fie considerată făuritoarea unei profesiuni distincte, proprii. După cum se poate observa, profesiunea didactică, aceea de *profesor*, căci despre ea este vorba, şi-a evidenţiat încă de la originile sale trăsăturile definitorii şi dominantele în raport cu reperele sociale şi instituţionale. „Noţiunea de profesor – după cum arată Romeo Poenaru – (*professum* – supinul verbului *profiteri* «a vorbi în faţa cuiva, a declara în mod public, a face profesiune de credinţă») este profesia prin excelenţă, probabil prima, dezvoltată istoric de omenire." Este de remarcat aici că, mai mult ca sigur, caracterul istoric al profesiunii a determinat nominalizarea specializării de a educa pe alţii cu însuşi termenul generic al tuturor profesiunilor : *profesor*. A profesa înseamnă a practica în special funcţia de educator în raport cu unele categorii de populaţie, dar şi într-o dependenţă clară în raport cu propria persoană.

Profesorul este prin excelenţă un adult, de cele mai multe ori mai în vârstă decât cei educaţi. Ca adult, ca posesor al unui ascendent asupra celorlalţi membri ai grupului, profesorul apare ca foarte apropiat (cel puţin fizic – proxemic) de aceştia, apare şi ca un conducător ori judecător al faptelor grupului, dar şi ca un judecător al propriilor demersuri. Chiar dacă percepţia istorică în raport cu activitatea didactică ne-o reprezintă pe aceasta ca pe o activitate profesională de înaltă tehnicitate, „ştiut fiind că în fiecare clipă, în clasă ori în afara ei, profesorul trebuie să ia numeroase decizii şi nu de puţine ori, instantaneu, sub presiunea evenimentelor zilnice", rareori profesorul se poate ghida după regulile scrise în tratate şi regulamente. În multiple situaţii, el îşi întemeiază intervenţiile pe aptitudinile interacţionale, pe reguli nescrise, pe decizii profesionale : „A le controla pe acestea – afirmă profesorul Romeo Poenaru – a se autocontrola, cât şi a le pune în concordanţă cu dorinţele elevilor ori aşteptările părinţilor, ca şi cu cerinţele şcolii şi ale societăţii se dovedeşte a fi o problemă dificilă".

Încercând o comparaţie, într-o situaţie identică unui judecător i-ar fi mult mai uşor, deoarece el nu condamnă ca personalitate, ci ca reprezentant al unei entităţi supraordonate (poporul, suveranul etc.). Educatorul trebuie, în schimb, să ia decizii şi, eventual, să dea pedepse în calitate personală, asumându-şi responsabilitatea acestora. Dar să recunoaştem că nu este deloc simplu pentru un profesor care este leneş şi delăsător să le solicite elevilor hărnicie şi sârguinţă, pentru unul care este oscilant să le ceară fermitate, căci profesorul nu poate să fie convingător decât atunci când există un izomorfism între atitudinea manifestată de acesta şi cea care i se poate cere pentru respectiva situaţie.

Am încercat să schiţăm succint câteva idei referitoare la originea şi dezvoltarea profesiunii de cadru didactic, impregnate de un vădit caracter istoric. Concluzia care se poate desprinde şi din aceste inferenţe este una care vine să consolideze încercarea de definire a pedagogiei propusă de C. Freinet, ca „ştiinţă a conducerii unei clase în vederea unei instrucţii şi educaţii optimale a copiilor care o compun".

Acreditarea ideii că procesul de învăţământ se prezintă ca un proces de conducere dirijează raţionamentul spre o concluzie clară : acţiunile practice şi ideile despre conducerea învăţământului şi a clasei au fost prezente perpetuu în aria istoricului pedagogiei. Cadrul incursiunii istorice în această problemă ar fi foarte larg, debutând cu Socrate, Platon, Aristotel, Quintilian şi continuând cu Comenius, Pestalozzi, Diesterweg, Herbart şi alţii. Comenius este primul care evidenţiază explicit multitudinea de variabile corespunzătoare

conducerii colectivului de elevi, dispuse şi integrate într-un sistem coerent. Abordând însă realist problematica istorică, este de datoria noastră să-l menţionăm printre cei preocupaţi de fenomenele anterioare şi pe Makarenko, pedagogul rus care avea să răstoarne în mod neaşteptat echilibrul şi dinamica grupului prin perspectiva „bucuriei zilei de mâine". Ancora motivaţională foarte eficientă, teoria anterioară, nu poate fi neglijată.

1.2.4. Argumente sociologice

Jean Piaget arată, în *Problèmes de la Psychologie de l'enfance* (*apud* G. Gurvitch, *Traité de sociologie*, vol. II, PUF, Paris, 1963) : „Problemele sociologice pe care le ridică copilăria se pot grupa în două categorii principale : relaţiile sociale dintre copii şi adulţi şi relaţiile sociale ce se stabilesc între copiii înşişi".

Situaţiile de instruire, lecţiile, ca forme de organizare a procesului de învăţământ, se desfăşoară într-un anumit mediu social. Motivarea socială a învăţării, relaţiile educaţionale şi edificarea unui climat social sunt domenii care nu pot fi ignorate în procesul de proiectare, organizare şi conducere a activităţilor educaţionale. Performanţele elevilor sunt dependente de mediul social, dar şi de tipologia şi structura relaţiilor educaţionale din clasa de elevi. Relaţiile educaţionale nu se desfăşoară într-un sistem organizaţional stabil şi inert, ci într-un cadru activ, dinamic şi aflat în continuă schimbare prin reţelele mobile ale clasei de elevi.

Învăţarea a fost considerată de pedagogia clasică un proces eminamente individual, dar prin desfăşurarea ei în cadre social-grupal-interacţionale, este în aceeaşi măsură şi un proces social. Analiza bisensuală a acestei probleme evidenţiază :

- dependenţa rezultatelor şcolare individuale de performanţele grupului (fapt valabil în contextele grupale) ;
- rolul şcolii este de a înzestra elevii şi cu o serie de competenţe sociale (cunoştinţe, priceperi, deprinderi, comportamente, atitudini şi reprezentări sociale). Din această perspectivă, învăţarea şcolară poate fi considerată un tip de învăţare socială. Pe aceste baze, cunoaşterea organizării sociale a activităţii educaţionale din fiecare situaţie de instruire are importanţă pentru optimizarea procesului de desăvârşire a fiinţei umane individuale.

Există anumiţi parametri ai activităţii clasei de elevi în funcţie de care se poate defini şi clasifica un anumit mediu ori climat psihosocial : influenţele exercitate de structura, de modul de organizare şi de dinamica claselor de elevi asupra randamentului învăţării ; valenţele şi utilizările date unor forme de organizare ori de interacţiune în relaţiile dintre elevi ori în relaţiile didactice ; efectele conjuncturilor grupale asupra învăţării individuale ; procesele de reprezentare socială, efectele de aşteptare şi etichetare, credinţele şi sistemele de percepţie a sinelui. Toţi aceşti parametri determină configurarea climatului organizaţional şi psihosocial şi presupun o analiză mai atentă a proceselor de conducere şi dirijare a grupului de elevi, în general, şi a activităţilor de învăţare care au loc în şi prin acesta, în particular.

Odată cu investigarea unor elemente de sociologie a educaţiei, profesorul a început să fie considerat „conducător de grup" preocupat, după expresia profesorului L. Vlăsceanu, „de definirea următoarelor aspecte :

- profilul social al grupului ;
- identitatea, sintalitatea şi concepţia grupului despre poziţia şi coeziunea sa ;
- climatul emoţional şi moral al grupului ;
- atitudinile intelectual-şcolare ale grupului şi ale modurilor de rezolvare a problemelor" („Organizarea climatului social al lecţiilor", în I. Cerghit, coord., *Perfecţionarea lecţiei în şcoala modernă*, E.D.P., Bucureşti, 1983).

Ceea ce se pierde din vedere în foarte multe dintre analizele pedagogice clasice este faptul că situaţiile de instruire sunt organizate în aşa fel încât să stimuleze performanţele individuale în condiţii de maximizare a nivelului performanţial al grupului. Deşi în majoritatea cazurilor organizaţionale apar şi subgrupuri (indiferent de gradul de omogenitate al grupului principal) oarecum dependente în relaţiile cu grupul principal, ele tind să-şi construiască sisteme de referinţă socială şi chiar şcolară diferenţiale. Cadrul didactic este chemat să identifice la timp aceste fenomene educaţionale şi să intervină în scopul nuanţării climatului psihosocial organizaţional rezultant.

Proiectarea situaţiilor de instruire nu poate fi realizată numai din perspectivele cognitiv-didactice, ea trebuind să fie întregită cu o perspectivă social-relaţională. În acest sens, cadrul didactic este privit şi ca un conducător social al grupului. El nu mai poate rămâne doar un simplu transmiţător de cunoştinţe sau un organizator al condiţiilor de asimilare informaţională, ci şi un manager al clasei de elevi.

1.2.5. Argumente psihologice

Teoriile moderne ale instruirii încearcă să introducă în practica de predare aporturile ştiinţifice ale psihologiei. Deşi, din punct de vedere doctrinar, unii psihologi au pretins să deducă o pedagogie din datele psihologice, reducând-o în această manieră la o psihologie aplicată, teritoriile ştiinţifice, teoretice şi metodologice ale celor două ştiinţe (uneori apropiate şi chiar izomorfe) şi din punctul de vedere al didacticii nu se suprapun, nu coincid.

În substanţa lor, cele două teritorii ştiinţifice sunt diferite, posedând specificitate şi personalitate. Dinamica relaţiilor dintre cele două ştiinţe este mai mult una interacţională, de interpenetrare şi de hibridizare.

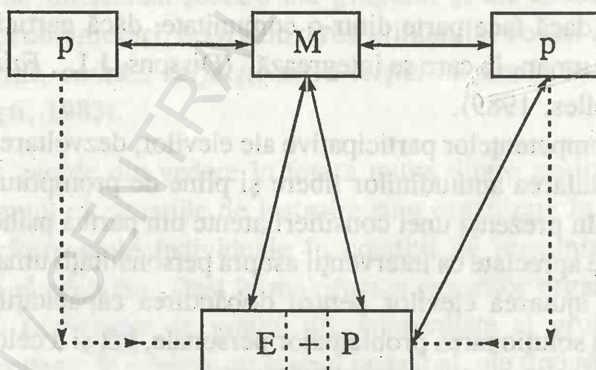
Dissons (1989) arată importanţa planului interacţional presupus de viaţa şi activitatea şcolară şi, implicit, necesitatea formării elevului pentru participarea la viaţa grupului, a dotării acestuia cu abilităţi psihologice de adaptare şi de integrare. Iată însă, explicit, punctul de vedere al lui Dissons : „Cum în clasă este vorba în primul rând de raporturi şi interacţiuni, de luări de poziţie personale faţă de alţii, reiese că elevul nu este interesat de fapte şi situaţii de acest fel decât dacă face parte dintr-o comunitate, dacă participă din plin la viaţa unui grup uman, în care se integrează" (Dissons, J.L., *Faire des adultes*, Dessart, Bruxelles, 1989).

Formarea competenţelor participative ale elevilor, dezvoltarea aptitudinilor creative şi stimularea aptitudinilor libere şi pline de promptitudine nu pot fi realizate decât în prezenţa unei consilieri atente din partea psihologiei. Situaţiile de instruire apreciate ca intervenţii asupra personalităţii umane în devenire au drept scop ajutarea elevilor pentru dobândirea capacităţilor rezolutive, necesare atât în soluţionarea problemelor personale, cât şi a celor care privesc adaptarea socială.

Pentru favorizarea adaptării actuale şi viitoare a elevului la condiţiile evolutive ale vieţii contemporane, cadrul didactic nu mai poate promova aceeaşi relaţie statică de predare – învăţare ; în faţa acestuia se impune imperativul incitării capacităţilor de iniţiativă ale elevilor, astfel încât, dintr-o pedagogie a obiectivelor şi obiectelor de învăţământ, pedagogia contemporană să devină o pedagogie interacţionistă şi personalitară. Se desprinde de aici necesitatea plasării elevilor în centrul unor experienţe integrale de studiu, învăţare, trăire, comunicare, evaluare.

Din perspectiva argumentării psihologice, determinante sunt relaţiile stabilite cu următoarele ramuri subiacente : psihologia generală, psihologia dezvoltării, psihologia genetică, psihologia socială, psihologia cognitivă, psihologia educaţiei. Sinteza informaţiilor culese arată că în cadrul vieţii şcolare adaptarea elevului la cadrele instituţionale şi organizaţionale de aici se derulează şi prin procedee psihologice, diferenţiate nivelar :

- primul nivel îl constituie aspectul exterior, care poate să fie descris ca o învăţare socială şi ca un comportament social, desfăşurat prin intermediul contactelor sociale şcolare ;
- al doilea nivel îl presupune aspectul interior, ca o internalizare a unei sinteze de influenţe sociale exterioare, conjugate cu dispoziţiile psihice interne, stabile faţă de comportamentul social. Aspirând către o argumentare cât mai eficientă şi exhaustivă, ne permitem să prezentăm aici concepţia lui Linhart privitoare la modelul general al conducerii învăţării prin intermediul conexiunilor dintre intervenţiile controlate ale cadrului didactic şi perturbările aleatorii ale mediului :



Legenda schemei ilustrează relaţiile stabilite între E (elev), P (profesor), M (mediu), p (factori perturbatori). Graficul demonstrează că elevul este influenţat, prin intermediul cadrului didactic, direct sau prin substituenţi tehnologici, dar, în aceeaşi măsură, se supune şi influenţei elementelor necontrolate, perturbatoare (atât de ordin intern – boală, oboseală, tensiune nervoasă –, cât şi extern – sociale, familiale). Este legitimată astfel o intervenţie

fermă a profesorului pentru crearea circumstanţelor favorizante în scopul depăşirii efectelor anticipate ale factorilor perturbatori ori pentru combaterea lor prin educaţie preventivă, astfel încât elevii să poată învăţa chiar şi atunci când condiţiile nu sunt optimale. Extremă rămâne oportunitatea demersurilor planificate şi organizate ale educatorului. Tot schema prezentată de Linhart (*Psihologia învăţării*, S.P.N., Praga, 1967) ne ilustrează importanţa liniilor de *feed-back*, variate şi dinamice, complete şi relevante.

Toate aspectele presupuse de o analiză psihologică riguroasă şi amplă nu pot fi parcurse prin intermediul demersurilor noastre. De altfel, acest obiectiv nu se regăseşte în stratul teleologic al investigaţiilor demarate. Ceea ce am urmărit, în mod constant, în subcapitolul rezervat argumentelor psihologice a fost trecerea în revistă a principalelor elemente cu caracter psihologic, care legitimează extinderea sferei de analiză educaţională către arii interdisciplinare mai largi şi mai îndepărtate de sectorul imediat al ştiinţelor socio-umane. Aici se înscriu şi deschiderile motivate ale didacticii şi teoriei instruirii către paradigma epistemologică modernă a managementului.

1.2.6. Argumente manageriale

Există o multitudine de definiţii ale managementului şi multe dintre ele sunt cuprinzătoare şi ştiinţifice. La origine, cuvântul provine din latinescul *manus* şi desemnează strunirea cailor, care trag un car sau o căruţă, cu ajutorul hăţurilor. Această imagine poate fi folositoare în studiul celorlalte definiţii.

Pentru a clarifica conceptul de management, trebuie avute în vedere:

- sensurile verbului englezesc *to manage*. Acestea sunt surprinzătoare, dar o parte dintre ele pot contribui la o mai bună înţelegere a conceptului. Iată câteva definiţii existente în dicţionar:
  - a ţine un cal de frâu,
  - a administra,
  - a trata cu indulgenţă,
  - a duce la bun sfârşit;
- numeroase definiţii date în diferite lucrări ştiinţifice:
  - a prevedea şi a planifica, a organiza, a conduce şi a controla (Fayol);
  - asumarea răspunderii pentru deciderea, planificarea şi reglementarea activităţii unor oameni, care lucrează pentru un scop comun, astfel încât, rezultatul corect să fie eficient şi economic (Brech);

- lucrul cu indivizi sau grupuri, pentru îndeplinirea unor obiective organizaţionale (Hersey & Blanchard) ;
- dirijarea aspectelor tehnologice, comerciale şi umane ale unei situaţii în scopul obţinerii unui progres ; organizarea sistematică a resurselor (Drucker).

În ciuda diversităţii elementelor pe care pun accentul aceste definiţii, există câteva componente cheie, comune tuturor : nevoia de obiective şi scopuri pentru o activitate ; exploatarea resurselor umane şi materiale existente ; coordonarea eforturilor individuale. În urma studierii aspectelor anterioare, se pot trage următoarele concluzii : cuvântul „management" se suprapune ca sferă explicativă şi de definiţie cu următoarele concepte :

- *supraveghere/supraveghetor* : desemnează adeseori managementul de la niveluri inferioare, cu posibile conotaţii mai sterpe şi diminuate în conţinut managerial propriu-zis ;
- *conducere (leader ship)/lider* : diferenţele dintre un manager şi un lider au o importanţă practică ce poate fi pusă în evidenţă prin două întrebări :
  1. Trebuie managerii să fie lideri ?
  2. Trebuie liderii să fie manageri ?

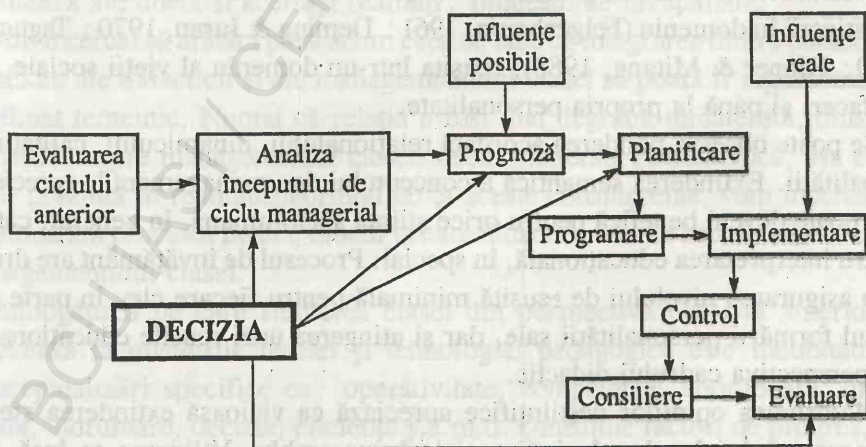
  Răspunsul general acceptat la prima întrebare este „da". Dacă rolul unui manager este acela de a atinge nişte obiective prin intermediul altor oameni, este de neconceput ca ei să nu aibă aptitudini de conducere. Termenul de conducere nu este sinonim cu cel de management, dar constituie o parte esenţială a acestuia din urmă. În ceea ce priveşte a doua întrebare, majoritatea oamenilor ar da un răspuns negativ. În practică, mulţi lideri charismatici nu au nici un interes şi nu se pricep deloc la management.
- *a executa/executor* : desemnează un grup sau un individ care execută sau îndeplineşte deciziile unei alte persoane ;
- *organizare/organizator* : este o activitate care are foarte multe în comun cu managementul însă nu i se substituie. Organizarea este doar o verigă componentă a buclei manageriale ;
- *administrare/administrator* : în special în sectorul public, termenul este folosit ca sinonim al managementului, dar, în general, administrarea tinde să aibă conotaţii de muncă fără legătură cu procesul de luare a deciziilor ori cu alte componente manageriale ;
- *direcţiune/director* : în mod eronat, în special în spaţiul cultural românesc postrevoluţionar, s-a trecut la o schimbare a „cărţilor de vizită", în locul

titulaturii de director general făcându-şi apariţia sintagma „general manager". Nu pot fi însă substituite elemente cu încărcătură sociologică distinctă, statutul cu rolul ;

- *control/controlor* : este o situaţie izomorfă aceleia presupuse de organizare şi coordonare. Controlul este o etapă a procesului managerial ;
- *boss* (şef) : este poate cuvântul cel mai des utilizat ca substituent al managerului (peste hotare). Originea sa indică o oarecare perspectivă a muncii de manager. Cuvântul *boss* desemnează în engleză piesa centrală, de piatră sau de lemn, a unei arcade sau a unui turn, pe care se sprijină grinzile. Fără această piesă, întreaga structură s-ar prăbuşi ;
- *guvernator* : provine din latinescul *gubernator*, care desemna cârmaciul unei nave, omul care se asigură că nava păstrează direcţia bună.

Se poate observa, din analiza etimologică şi semantică, relevanţa relaţiilor stabilite între conceptele analizate şi cel de management. Scopul evaluării este şi unul apropiat educaţiei, întrucât mediul pedagogic a încurajat perpetuarea confuziilor şi a neînţelegerilor, cu precădere în actuala etapă de reformă şi restructurare a componentelor învăţământului.

Traducerea realizată în limba română este cu aproximare „conducere", dar în limbajul curent termenul are un sens mai limitativ, desemnând mai ales aspectul acţional : coordonarea, decizia şi controlul. Acţiune realizată în cicluri spiralate, debutând cu analiza ciclului anterior, managementul implică toate aspectele ce decurg din actul conducerii şi toate funcţiile specifice acestuia :



Din perspectiva educaţională, termenul de management apare în mai multe ipostaze :

- *management educaţional* şi desemnează un concept mai larg decât managementul şcolar, având în vedere politica educaţională. El cuprinde elementele strategice, producându-se şi în sistemele nonformal şi informal ;
- *managementul şcolar*, după expresia profesoarei Rodica Niculescu (*Să fii un bun manager*, 1994), „se raportează la conducerea activităţii şcolare din punct de vedere instituţional, în raport cu managementul educaţional, care se referă la conducerea actului educaţional în ansamblul manifestărilor sale". Acesta se întemeiază pe „ştiinţa conducerii", în general, şi a şcolii, în special, şi poate fi definit ca un proces complex în care agentul conducător dezvoltă şi aplică o strategie educaţională specifică fiecărui modul al ierarhiei sistemului de învăţământ. Ea se localizează cu precădere la nivelul formal al educaţiei.

Ideea, cu importanţă covârşitoare însă, pe care am dorit să o subliniem la acest palier al analizei noastre, o reprezintă una dintre cele mai moderne abordări etimologice şi semantice ale managementului, care va schimba radical statutul epistemologic şi social al disciplinei şi, implicit, rolul său în dezvoltarea ştiinţelor pedagogice, a teoriei instruirii, a didacticii.

Semantica foarte complexă presupusă de termenul anglo-saxon validează şi încurajează asocierea sau chiar identificarea cu sensul de *reuşită*. După cum se poate observa, managementul nu se mai situează singular, numai ca apanaj al conducătorilor, fiind, printr-o definiţie acceptată de cele mai moderne investigaţii în domeniu (Feigenbaum, 1961 ; Deming & Juran, 1970 ; Taguchi, 1980 ; Rinner & Mitang, 1988), reuşita într-un domeniu al vieţii sociale, de la afaceri şi până la propria personalitate.

Se poate observa ponderea acordată relaţionalului, dinamicului, calităţii şi globalităţii. Extinderea semantică a conceptului de „management", apreciem noi, poate deveni benefică pentru orice ştiinţă socio-umană, în general, cât şi pentru interpretarea educaţională, în special. Procesul de învăţământ are drept scop asigurarea nivelului de reuşită minimală pentru fiecare elev în parte, în planul formării personalităţii sale, dar şi atingerea unei reuşite educaţionale, din perspectiva cadrului didactic.

Majoritatea opiniilor neştiinţifice apreciază ca vicioasă extinderea sferei managementului în planul vieţii sociale în ansamblu. Validarea sa însă, de către experienţa deceniilor japoneze şi occidentale, ne permite să privim cu

optimism destinul viitor al managementului, perceput ca stare de spirit, guvernatoare a procesului de învăţământ.

Se pune, pe bună dreptate, întrebarea dacă prin extinderea, într-o viziune mai amplă, a managementului şi la nivelul clasei de elevi şi la cadrele relaţiei directe educator – educat, nu cumva intrăm în capcana confuziei de planuri. Sau, din alt unghi de vedere, acceptând ideea că managementul educaţional decurge din logica procesului de învăţământ şi a relaţiilor statuate în clasă, din definirea cât mai completă a respectivului proces, nu ar putea să pară că această nouă abordare educaţională se substituie didacticii.

Mesajul educaţional şi, în general, valorile educaţiei se împlinesc cel mai concret în practica conducerii învăţământului, iar activitatea educativă nu este „o simplă transmitere de date, ci, înainte de toate, conducerea (în sens cibernetic) unui proces complex de generare de comportamente durabile, motivate, finalizate şi integrate..." (Pavel, A., *Educaţia şi pedagogia în perspectivă operaţională*, E.D.P., Bucureşti, 1969, p. 35). Dificultăţile care apar în stabilirea conturului propriu al *managementului clasei* în raport cu didactica sunt, desigur, reale. De altfel, aşa cum s-a observat şi din argumentele cu caracter epistemic, dezvăluirea interacţiunilor şi deosebirilor dintre diverse discipline devine din ce în ce mai grea în condiţiile paradigmelor de abordare interdisciplinară, multidisciplinară şi transdisciplinară din ştiinţele contemporane. Chiar dacă este vorba despre o discuţie din perspectiva intradisciplinarităţii (atât didactica, cât şi managementul clasei fiind discipline circumscrise domeniului pedagogiei), evaluăm profitabil extensia paradigmelor de analiză ale uneia şi aceleaşi realităţi : procesul de învăţământ.

Am încercat să arătăm până acum ceea ce face ca integrarea dintre domeniile de studiu ale didacticii şi ale managementului clasei să poată fi argumentat şi legitimat temeinic. Numai că relaţia a fost mai degrabă unilaterală, dinspre didactică înspre managementul clasei, decât bilaterală şi biunivocă, aşa cum ea se prezintă în realitate. Pornind de la aceste considerente, vom încerca să demonstrăm procesul invers, modul în care didactica devine beneficiara datelor managementului clasei.

Îmbogăţirea pe care studierea clasei din perspectiva descrisă anterior o realizează la nivelurile teoriei şi tehnologiei pedagogice este indubitabilă. Conceptualizări specifice ca : operativitate, competenţă, coordonare, organizare, îndrumare, decizie, eficienţă ş.a.m.d. constituie factori de progres, de asigurare a eficienţei activităţii pedagogice, de reglare a optimalităţii şi de ridicare a randamentului procesului educaţional.

Se poate afirma cu suficientă energie că, în relaţia cu didactica, „managementul clasei nu are decât graniţele pe care i le instituie teoreticienii care se preocupă de studiul ei" (Popescu, V. Vasile, *Ştiinţa conducerii învăţământului*, E.D.P., Bucureşti, 1973). Managementul clasei trebuie să devină o componentă intrinsecă ştiinţelor pedagogice, în directă interdependenţă cu teoria instruirii, în măsura în care actul educativ se manifestă ca act de conducere, aflat într-o solidă unitate cu toţi factorii, cu toate funcţiile şi cu toate principiile care îl determină.

1.3. Paradigme explicativ-conceptuale ale studiului managementului clasei de elevi

Elevii petrec o mare parte din timpul copilăriei în şcoală. *Viaţa în clasă* a lui Jackson (1968) estimează acest timp la aproximativ 7.000 de ore până la sfârşitul claselor primare, pe când Rutter, în cartea *Cincisprezece mii de ore*, sugerează că această cifră se ridică, la sfârşitul şcolii generale, la 15.000. Prin urmare, elevii sunt foarte interesaţi de ceea ce li se întâmplă la şcoală, iar reacţiile şi percepţiile lor asupra experienţei şcolare sunt semnificative. În ciuda importanţei evidente a ceea ce se petrece în clasă şi în şcoală, evaluările şcolare şi cercetările efectelor şcolii s-au bazat aproape exclusiv pe aprecierea realizării academice şi a altor evaluări ale rezultatelor la învăţătură.

Folosirea percepţiilor elevilor şi a profesorilor a fost comparată cu metoda observării directe, care implică, de obicei, un observator extern în codarea sistematică a comunicării evenimentelor din sala de clasă, potrivit unor scheme de catalogare (ex. : Rosenshine şi Furst, 1973 ; Dunkin şi Biddle, 1974 ; Fraser, 1986). Distincţia dintre abordarea „obiectivă" a observării directe a clasei de elevi şi abordarea „subiectivă" recunoscută în literatura de specialitate (v. Jessor şi Jessor, 1983). În mod deosebit, Murray (1986) a introdus termenul *alfa press* (presă, dulap, tipografie), pentru descrierea clasei de elevi, evaluată de un observator independent, şi termenul *beta press* pentru descrierea modului în care este perceput mediul clasei din interior, de către un coparticipant, elev. Rosenshine (1970, 1980) face distincţia între măsurarea deducţiei de „slabă" calitate şi a deducţiei de „bună" calitate a clasei de elevi. Etalonul deducţiei de slabă calitate abordează fenomene specifice, explicite (ex. : numărul întrebărilor elevilor), pe când etalonul deducţiei de bună calitate cere celui în cauză să emită o judecată de valoare despre înţelesul şi natura evenimentelor din clasa de elevi (ex. : gradul de amiciţie profesor – elevi). De

aceea, comparată cu deducţia slab calitativă, deducţia de calitate este implicată mai mult în semnificaţia psihologică pe care o au evenimentele din clasă pentru profesori şi pentru elevi.

Fraser şi Walberg (1981) scot în evidenţă câteva avantaje prin care măsurările de percepţie utilizând „hârtia şi stiloul" sunt mai economicoase decât tehnicile de observare a clasei care cer costuri pentru instruirea observatorilor din afară. În al doilea rând, măsurările pecepţiei se bazează pe experienţa elevilor acumulată de-a lungul multor lecţii, în timp ce datele observaţionale se limitează, de obicei, la un număr mic de lecţii.

O altă abordare a clasei de elevi implică punerea în practică a tehnicilor de cercetare „naturaliste" şi a studiilor de caz ilustrate de strălucitoarele descrieri ale cadrului clasei, găsite în cărţi populare ca : *Lui Sir..., cu dragoste*, *Sus pe scară*, *Moartea la o vârstă prematură* şi *Treizecişişase de copii* (v. Fraser, J. Barry, *Classroom Environment*, 1986). Câteva exemple bune ale studiilor privitoare la mediul clasei (mai vechi ca an de apariţie) pot include autorii : Jackson (1968), Cusink (1973), Rutter (1979), Stake şi Easley (1980).

Ca fundamente de epistemologie psihopedagogică, paradigmele care orientează domeniul de studiu al managementului clasei, reliefate şi în studiile anterior menţionate, dar sub altă denumire, sunt, în proporţii diferite, atât *paradigma normativă*, cât şi *paradigma interpretativă*.

Prima dintre acestea, *paradigma normativă*, introduce realitatea în datele teoriei promovând analize de tip funcţionalist, structuralist şi sistemic. Ea se soldează, de obicei, cu formularea unor ipoteze generale, ce verifică teoriile la nivelul ansamblului social, ocupându-se numai în ipostaze izolate de indivizii componenţi ai unor grupuri. O aserţiune implicită de la care porneşte paradigma normativă este reglementarea conduitei umane printr-un ansamblu de norme explicite şi instituţionalizate.

Paradigma interpretativă este centrată pe individ, în diferite ipostaze sociale, pe ideea că o colectivitate este formată din persoane ce desfăşoară acte conştiente, care nu pot fi cuprinse într-o teorie generală. Viaţa socială este constituită din interacţiuni între participanţi. Interesul general al unor asemenea perspective paradigmatice este contextul, acţiunea în dinamica ei şi, mai puţin, relaţia cauză – efect. Metodele utilizate sub auspiciile acestei paradigme sunt de tip calitativ, motivând că metodologia statistică ascunde adevărul, prezentând numai performanţele medii şi mai puţin extremele.

Argumentele de ordin paradigmatic, anterior prezentate şi care permit formularea concluziilor interdependenţei celor două modele explicativ-investigative

în fundamentarea domeniului managementului clasei de elevi pot plasa proporţiile repartizate celor două paradigme astfel : o treime celei normative şi două treimi celei interpretative.

Ca urmare a unei operaţiuni de sinteză cu privire la evoluţia istorică a domeniului investigat, atât preocupări (cercetări, investigaţii şi studii) indirecte, conexe, cât şi preocupări directe, tabloul unitar realizat – multidisciplinar şi multicultural – poate arăta astfel :

1. *Studii de evaluare a curriculumului din clasă* :

- 1969, Anderson ;
- 1971, Steele ;
- 1972, Welch & Walberg, folosirea Proiectului de Fizică Harvard ;
- 1976, 1979, Fraser, folosirea Proiectului de Ştiinţă Australian ;
- 1976, 1978, 1979, Fisher ;
- 1976, Northfield ;
- 1977, Eash, folosirea curricula şcolară centrată pe inovaţie ;
- 1978, Ainley, curriculum local – facilităţile standardizării ştiinţifice ;
- 1979, Evans & Sovell, prezenţa/absenţa modificării de design instrucţional ;
- 1980, de Riano, implicarea sau neimplicarea în activitatea de grup ;
- 1980, Fraser, folosirea inovaţiei în individualizare ;
- 1982, Felner, folosirea programului de prevenţie pentru reducerea stresului elevilor transferaţi ;
- 1983, Baba & Fraser, folosirea noii curricula ;
- 1983, Kuhlemeier, folosirea noii curricula de fizică în Germania ;
- 1984, Talmage, măsura experienţei profesorului cu gruparea cooperativă ;
- 1984, Wierstra, folosirea noii curricula de fizică în Germania ;
- 1984, Wang, clase de educaţie specială/clasa de masă ;
- 1986, Ullich, interacţiuni didactice diferenţiate în funcţie de curricula diferenţiate ;
- 1992 Watermans, materiale alternative/curricula alternative ;
- 1994 Krappmann, învăţarea modulară în clasă.

2. *Studii privind diferenţele dintre percepţiile profesorului şi ale elevilor* (forme reale şi forme preferate) :

- 1979, Moos ;

- 1982, Fraser, elevul actual, elevul preferat, profesorul actual, profesorul dorit ;
- 1983, Fisher & Fraser, elevul real/elevul preferat ; elevul real/profesorul real ;
- 1985, Fraser, elevul actual, elevul preferat, profesorul real, profesorul preferat ;
- 1992, Saville-Troike, elevi centrali, elevi marginali în comunicarea din clasă ;
- 1993, Giorgio, elev real/profesor real ;
- 1994, Laing, reprezentările interpersonale în clasă.

3. *Studii implicând dimensiunile clasei de elevi ca variabile criteriale* :

- 1962, Thistlethwaite, mediul de clasă în clase diferite din colegiu ;
- 1964, Hansen & Herr, elevi cu rate de îngrijire şcolară diferenţiate ;
- 1965, Astin ;
- 1965, Kasper, clasa de elevi consiliată, clasa de elevi neconsiliată ;
- 1965, Flagg, volumul clasei de elevi ;
- 1968, Walberg, personalitatea profesorului ;
- 1968, Walberg & Anderson, clase reproductive/clase productive ;
- 1970, Walberg & Ahlgren, variabile contextuale variate în clasa de elevi ;
- 1971, Anderson, diferenţele dintre randamentul aceluiaşi elev la profesori diverşi ;
- 1971, 1972, Genn, diferenţele dintre mediul de clasă la nivel de şcoală primară şi şcoală gimnazială ;
- 1972, Streets, diferenţele dintre clasele din gimnaziu şi cele de liceu ;
- 1972, Walberg, sexul elevilor şi statutul lor socio-economic ;
- 1974, Steele ;
- 1976, 1982, Tricket clase unisexuale/clase mixte ;
- 1977, Whita, elevi în tranziţie ;
- 1978, Morocco, proporţia elevilor după sex într-o clasă ;
- 1978, Tricket, clasele din mediul urban/clasele din mediul rural ;
- 1978, Ellet, competenţa profesorului ;
- 1978, Hearn & Moos, corelaţii între rolurile şcolare şi standardele ocupaţionale ;
- 1978, Ellet & Masters, mediul din clasă/mediul din şcoală ;

- 1979, Cohen, timpul şcolar în clasa de elevi ;
- 1979, Kuert ;
- 1979, Welch ;
- 1979, 1980, Moos, contextul ergonomic, arhitectural al clasei de elevi ;
- 1980, Hofstein, elevii în raport cu performanţele şcolare globale ale clasei ;
- 1980, Owens & Straton, preferinţele elevilor ;
- 1981, Genn ;
- 1981, Owens, raport referitor la mediul clasei în care erau integraţi ;
- 1981, Rentoul & Fraser, schimbări în preferinţele profesorilor pentru individualizare în clasă ;
- 1982, Rentoul & Fraser, nivelul intelectual şi afectiv al clasei de elevi ;
- 1983, Lawrenz & Welch, sexul profesorului ;
- 1983, Greene, nivelurile motivaţionale normale, dar şi cele maladive ;
- 1983, Harty & Hassan, ideologia de control a atitudinilor profesorului ;
- 1983, Good & Brophy, climatul sociorelaţional în clasa de elevi ;
- 1983, Collier, grupuri şi subgrupuri în clasa de elevi ;
- 1983, Roy, metodele de studiu ale claselor de elevi ;
- 1984, Richardson, aspecte sociorelaţionale în clasa de elevi ;
- 1986, 1988, Ullich, interacţiuni specifice în clasa de elevi ;
- 1988, Jackson, viaţa de zi cu zi în clasa de elevi ;
- 1989, Sharan & Jaakobi, începutul anului şcolar ;
- 1990, Ritter, violenţa în clasă ;
- 1993, Freeman, clasa de elevi în ciclul primar ;
- 1994, Geulen, aspecte sociorelaţionale în clasa de elevi – rezolvarea situaţiilor conflictuale ;
- 1995, Ullich, interacţiuni multiforme şi multivariante în clasa de elevi – reţele interacţionale ;
- 1995, Randhawa & Michayluk, tipologia claselor de elevi după mediul specific socio-afectiv ;
- 1996, Geulen & Veith, situaţii didactice/situaţii socio-afective în clasa de elevi – microdecizia educaţională.

După cum se poate constata, trecerea în revistă a principalelor preocupări în domeniul supus exegezei, precum şi selecţia şi scrierea au fost operate pornindu-se de la interesul nostru imediat de studiu, de la sursele de informare,

bibliografice şi, nu în ultimul rând, de la o grilă personală. Cu siguranţă, multe alte opere reprezentative ale domeniului ar merita menţionate, însă argumentele anterioare ne permit o atitudine confortabilă faţă de potenţialele exigenţe ale exhaustivităţii.

În urma demersurilor de sinteză operate asupra multora dintre studiile anterior menţionate s-au desprins câteva dominante ale conceptului de management al clasei :

- factorii determinanţi sunt : recrutarea cadrelor didactice, formarea cadrelor didactice, deontologia didactică şi structura familială a colectivului de elevi ;
- structura dimensională a conceptului cuprinde dimensiunile : ergonomică, psihologică, psihosocială, normativă, operaţională şi creativă ;
- nivelul interacţional al managementului clasei este dependent de eficienţa microdeciziilor educaţionale ;
- timpul reprezintă, în economia managementului clasei de elevi, atât o resursă, cât şi o restricţie ;
- începutul de an şcolar reprezintă un exemplu elocvent al priceperii manageriale a cadrelor didactice ;
- climatul educaţional al clasei de elevi reprezintă o preocupare constantă a managementului clasei ;
- consecinţele unui management defectuos al clasei sunt : lipsa de motivare a clasei, oboseala, deprecierea climatului educaţional, atitudinile de ignorare şi indiferenţă, agresivitatea şi violenţa ;
- intervenţiile în situaţiile de criză managerială : nonintervenţia (ignorarea) sau intervenţia (durata, frecvenţa, concizia, consecvenţa, urmărirea completă) ;
- negocierea implicită şi explicită sunt instrumente determinante în soluţionarea unor situaţii de criză educaţională.

Totodată, o altă constatare interesantă este confuzia terminologică dintre conceptele de management, administraţie şi gestiune, corespunzătoare accepţiunilor lingvistice şi mai puţin diferenţelor de ordin ştiinţific. Încercând o comparaţie la nivelul conceptelor de administraţie şi management rezultantele sunt cele din tabelul de pe pagina următoare :

	ADMINISTRAŢIE	MANAGEMENT
OBIECTIVE	Formulate în termeni generali şi revăzute sau schimbate rar.	Formulate ca obiective strategice generale şi însoţite de sarcini detaliate pe termen scurt revizuibile.
CRITERII DE SUCCES	Evitarea erorilor. Performanţă rareori măsurabilă.	Căutarea succesului. Cel mai adesea performanţa este măsurabilă.
RESURSE	Se situează în planul secund al atenţiei.	Se situează în centrul atenţiei, constituind o sarcină primară.
DECIZIA	Se adoptă decizii puţine ce vor afecta multe persoane, în absenţa constrângerilor de timp.	Se adoptă o multitudine de decizii care vor afecta multe persoane, în condiţii restrictive de timp.
STRUCTURA	Roluri definite în termeni de domenii de responsabilitate. Ierarhii ample, delegare limitată.	Ierarhii limitate, delegare maximă.
ROLURI	Arbitru	Protagonist
ATITUDINI	Pasive: gradul de încărcare este determinat în afara sistemului. Cei mai buni membri folosiţi pentru a soluţiona problemele. Insensibilitate la factorul timp. Prudenţă. Accent asupra procedurilor. Conformism.	Active: încearcă să influenţeze mediul. Cei mai buni membri sunt folosiţi pentru a exploata ocazii. Presiune a factorului timp. Riscul acceptat, în condiţii de minimizare. Accent pe rezultate. Nonconformism. Independenţă.
APTITUDINI	De literaturizare (accent pe rapoarte, note).	De cuantificare (accent pe statistici, pe date).

(adaptare după Rees, W. David, *The Skills of Management*, Routledge, Londra, 1991).

Opiniile unor autori români poziţionează în raportul management/gestiune pe aceasta din urmă ca subsumată primului, astfel încât „... managementul ajunge să cuprindă simultan atributele de conducere şi de gestiune” (Dijmărescu, Ion, 1997, *Managementul proiectelor*, Editura Academiei Române de Management, Bucureşti).

Astfel, în urma sintetizării punctelor de vedere şi a delimitărilor structurale ale *managementului clasei de elevi*, definiţia orientativă pe care am reuşit să o construim este următoarea:

> *Domeniul de cercetare în ştiinţele educaţiei, care studiază atât perspectivele de abordare ale clasei de elevi (didactică şi psihosocială), cât şi structurile dimensionale ale acesteia (ergonomică, psihologică, psihosocială, normativă, relaţională, operaţională şi creativă), în scopul facilitării intervenţiilor cadrelor didactice în situaţii de criză „microeducaţională” (indisciplină, violenţă, nonimplicare etc.) şi a evitării consecinţelor negative ale acestora, prin exerciţiul microdeciziilor educaţionale.*

Având în vedere aserţiunile precedente, se poate observa că structura teoretică a conceptului de management al clasei este deosebit de complexă. Nu lipsită de importanţă este şi analiza principalelor instrumente metodologice de investigare a vieţii din clasa de elevi.

1.4. Paradigme metodologice ale studiului managementului clasei de elevi

Cea mai obişnuită folosire a instrumentelor din mediul şcolar, în special în cercetarea timpurie, a fost pentru evaluarea percepţiilor elevului, dar şi pentru evaluarea dinamicii elementelor cuantificabile din universul clasei de elevi. Tehnicile observative au ocupat şi ocupă un loc privilegiat în rândul instrumentelor de evaluare a clasei de elevi.

În studiile mai recente însă, instrumentele de investigare a mediului clasei de elevi sunt folosite, de asemenea, şi pentru evaluarea percepţiilor reciproce ale cadrului didactic şi ale elevilor, percepţiilor elevilor în mediul preferat,

percepţiilor profesorului în mediul actual etc. S-au construit astfel o serie de scale ale mediului şcolar, care au fost elaborate şi dezvoltate urmând paşii :

a. identificarea dimensiunilor proeminente ;
b. descrierea itemilor ;
c. analiza şi pretestarea itemilor.

Strategia anterioară a fost denumită de către Hase & Goldberg scala intuitiv-raţională, deoarece identificarea şi definirea iniţiale ale dimensiunilor se bazează, în mod primar, pe înţelegerea intuitivă de către investigatori a dimensiunilor de evaluat. Aceste scale pot contrasta cu alte tipuri de scale, denumite, de către Hase & Goldberg, scale intuitiv-teoretice, factor analitic şi grup empiric-discriminativ.

Scalele intuitiv-teoretice sunt aproape similare cu *scalele intuitiv-raţionale*, la care se adaugă descrierea logică a punctelor scalei anterioare administrării, dar diferă de precedenta prin aceea că această scală are ca fundament ştiinţific câteva teorii educaţionale şi psihologice formale.

Celelalte două tipuri de scale, *factorul analitic* şi *grupul empiric-discriminativ*, implică numirea itemilor scalelor itemi etalon, administraţi deja la o populaţie-ţintă. Scalele factorului analitic se utilizează când tehnica investigativă are ca ţintă un grup de itemi din scale conforme cu structura internă a itemilor etalon. Strategia discriminativă a grupului încearcă să ordoneze scalele în mod optim, după un criteriu extern de selectare a acestor puncte din etalon, care discriminează între două grupuri distincte de subiecţi.

Unele particularizări, exemplificări ale instrumentelor de evaluare pot cuprinde : LEI (Inventarul Mediului de Învăţare), CES (Scala Mediului Şcolar), ICEQ (Chestionarul Mediului Şcolar Individualizat).

a. *LEI (Inventarul Mediului de Învăţare)*

A fost un instrument folosit pentru măsurarea mediului actual, deşi pare că nu există nici un motiv pentru care itemii LEI să nu poată fi folosiţi la fel de bine ca bază pentru mediul preferat de evaluat. Prima dezvoltare şi validare a versiunii preliminare a LEI a început la sfârşitul anilor '60, în corelare cu evaluarea şi cercetarea Proiectului de Fizică de la Harvard. Începând cu forma generală descrisă de Hemphill şi Westic, Walberg a elaborat cu succes un instrument numit Chestionarul climatului şcolar (1968), care include 18 scale, selectate după analizele-factor şi considerate pline de conţinut în descrierea grupurilor clasei. LEI este o

extindere şi o perfecţionare a chestionarului climatului şcolar. O formă a LEI, dezvoltată în 1968, conţinea 14 scale, dar o revizuire din 1969 a extins-o la 15 scale. În selectarea celor 15 dimensiuni a fost făcută o încercare de a include ca scale numai conceptele similare celor găsite, folositoare pentru teoria şi cercetarea din educaţie, şi conceptele care intuitiv păreau relevante pentru clasele testate. Versiunea finală a LEI conţine un total de 105 puncte (7 puncte pe scală) descriptive pentru clasele şcolii de masă. Răspunsul exprimă gradul acordului şi al dez-acordului fiecărui punct pe scala cu 4 puncte, care conţine răspunsuri alternative ca: Dezacord Puternic, Dezacord, Acord şi Acord Puternic. Itemii obişnuiţi conţinuţi în LEI sunt: „Toţi elevii se cunosc între ei foarte bine" (izolare); „Câţiva elevi din clasă sunt responsabili pentru dezacorduri mici" (fricţiune); „Elevul nu trebuie să se grăbească să-şi termine munca" (viteză) şi „Clasa este bine organizată şi eficientă" (dezorganizare). Direcţia scontată este opusă unor itemi. De asemenea, în cele mai noi versiuni ale LEI, forma răspunsului este în aşa fel încât permite scontarea rapidă.

b. *CES (Scala Mediului Şcolar)*

CES este unul dintre cele 9 instrumente diferite, dar puţin asemănătoare, numite Scale de Climat Social (Moos, 1974), care a fost dezvoltat de Rudolf Moos, de la Universitatea Stanford, prin evaluarea unei varietăţi de medii umane. Celelalte 8 instrumente sunt numite de Universitatea Reşedinţă a Scalei Mediului (URES), Scala de Protecţie a Atmosferei (WAS) pentru spitale, de Comunitatea de Orientare a Programelor Scalei Mediului (COPES), de Instituţiile de Corectare a Scalei Mediului (CIES), de Compania Militară a Scalei Mediului (MCES), Scală a Mediului Familial (FES), Scală a Mediului de Grup (GES) pentru grupurile sociale şi terapeutice şi Scală a Mediului de Muncă (WES). Programul comprehensiv şi impresionant de cercetare care a implicat folosirea acestor instrumente este sintetizat în câteva cărţi (Moos, 1974...1979; Moos & Insel, 1984; Spinrad, 1984; Ullich, 1986, 1990). Versiunea originală a CES cuprindea 242 de itemi, reprezentând 13 dimensiuni conceptuale (Tricket & Moos, 1973). Urmărind aplicarea itemilor în 22 de clase şi analizând itemii ulterior, numărul acestora s-a redus la 208. Acest item-etalon a fost administrat în 45 de clase de elevi şi modificat în vederea creionării variantei finale. Aceşti itemi au fost evaluaţi statistic

dacă au reuşit să discrimineze între percepţiile elevului din clase diferite şi dacă au corelat puternic cu scorurile scalei corespunzătoare lor. Versiunea finală a CES conţine 9 scale cu 10 itemi, ce cuprind variante de răspuns adevărat/fals pentru fiecare scală. Această versiune disponibilă de la Consulting Psychologist Press în forma publicată, ce include într-un răspuns separat cheia scorului detaşat şi transparent. Itemii obişnuiţi din CES sunt: „Această clasă este mai socializantă decât un alt loc de învăţare simplu", „Elevul nu trebuie întotdeauna să respecte regulile în această clasă" şi „Idei noi sunt întotdeauna binevenite aici". Direcţia de răspuns scontată este inversată pentru jumătate dintre itemii din fiecare scală CES.

c. *ICEQ (Chestionarul Mediului Şcolar Individualizat)*

În ciuda aplicării largi şi a folosului demonstrat de LEI şi de CES, aceste instrumente exclud unele aspecte ale mediului şcolar care sunt relevante, în mod particular, în aşezarea obişnuită a clasei, cu relevanţă pentru individualizare. În mod consencvent, ICEQ a fost dezvoltat să măsoare aceste dimensiuni care diferenţiază clasele convenţionale, din cauza structurii subgrupale a acestora. ICEQ poate fi utilizat ori în studii proprii focalizate exclusiv pe aşezarea individuală, ori în corelare cu instrumente ca LEI sau CES, pentru a furniza motivul unei game mai largi de caracteristici ale clasei. De fapt, într-un studiu recent al relaţiilor din clasa de elevi, s-a demonstrat că atât CES, cât şi ICEQ au o contribuţie unică, importantă în explicarea dezacordurilor dintre elevi, şi ale acelora dintre elevi şi profesori (Fraser & Fischer, 1992). Dezvoltarea iniţială a formei lărgite a ICEQ, care a fost discutată în detaliu de Rentoul & Fraser (1989), a fost ghidată după câteva principii. Mai întâi, dimensiunile incluse caracterizează mediul deschis, de învăţare, în materialele curriculare individualizate recent şi în literatura de specialitate. Un al doilea principiu îl reprezintă faptul că discuţiile extensive dintre profesori şi elevi în mediul şcolar secundar au garantat că dimensiunile ICEQ şi itemii individuali au fost considerate proeminente de către subiecţi. Al treilea principiu este cel al economicităţii, astfel încât, pentru a obţine economie în răspuns şi în procesare, ICEQ a fost creat să aibă un număr relativ mare de scale de încredere, fiecare conţinând un număr relativ mare de itemi. Itemii au fost descrişi şi ulterior modificaţi după reacţii înregistrate şi solicitate de la experţi, profesori şi

elevi. În particular, o atenţie mare a fost acordată construcţiei fiecărui item, în concordanţă cu obiectivele propuse spre evaluare, măsurarea actuală sau preferată a mediului şcolar. Versiunea preliminară a ICEQ conţine aproximativ 15 itemi de scală. Această versiune a fost testată, cu eşantioane diferite, de elevi şi profesori în şcolile din Sydney. Versiunea finală conţine 50 de itemi în total, cu un număr egal de itemi aparţinând fiecăreia dintre cele 5 scale. Fiecare item răspunde pe scala de 5 dimensiuni : Aproape niciodată, Rareori, Cateodată, Des, Foarte des. Direcţia scontată este opusă pentru mulţi itemi. Exemple de itemi : „Profesorul ţine ora fără implicarea elevilor, punând întrebări...", „Profesorul decide fără elevi munca în comun", „Elevi diferiţi sunt integraţi în activităţi diferite".

Alte exemple de instrumente utilizate în studiul managementului clasei de elevi sunt :

- *MCI (Inventarul Clasei Mele)*, ca o simplificare a LEI pentru copiii de 8-12 ani ;
- *CUCEI (Inventarul Ambientului Clasei Universitare şi de Colegiu)*, destinat a fi folosit în grupuri mici, de cel mult 30 de elevi (studenţi).

Cunoaşterea acestor instrumente poate să favorizeze atât studiul intensiv al clasei de elevi în scopul îmbunătăţirii intervenţiilor în situaţii manageriale normale, cât şi identificarea situaţiilor de criză educaţională, care suscită o anumită soluţionare, cu rapiditate, promptitudine şi seriozitate.

Bibliografie

Ball, S., Davitz, J., *Psihologia procesului educaţional*, E.D.P., Bucureşti, 1978.

Barliba, Cornelia, *Introducere în epistemologia informaţională*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1990.

Bârzea, Cezar, *Arta şi ştiinţa educaţiei*, E.D.P., Bucureşti, 1995.

Berry, Sharon R., *100 Ideas that work ! Discipline in the classroom*, Colorado Springs, Colorado, 1995.

Blaga, L., *Elanul insulei*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1974.

Bruner, J., *Procesul educaţiei intelectuale*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1970.

Campbell, J.P., *Managerial Behavior Performance and Effectiveness*, McGraw-Hill, New York, 1990.

Carducci, J. Dewey, Carducci, B. Judith, *The Caring Classroom*, Bull Publishing Company, Palo Alto, 1989.

Cazacu, Aculin, *Sociologia educaţiei,* Editura Hyperion, Bucureşti, 1994.

Chanel, Émile, *L'École mal aimée*, L'Imprimerie Floch, Mayenne, 1983.

Collier, Gerald, *The management of peer - Group Learning*, Society For Research Into Higher Education, Surrey, 1983.

Creţu, Carmen, *Psihopedagogia succesului*, Editura Polirom, Iaşi, 1997.

Cucoş, Constantin, *Educaţia religioasă*, Editura Polirom, Iaşi, 1999.

Dijmărescu, Ion, *Managementul proiectelor*, Editura Academiei Române de Management, Bucureşti, 1997.

Dissons, S., *Faire des adultes*, Dessart, Bruxelles, 1989.

Drăgănescu, M., *Informatica şi societatea*, Editura Politică, Bucureşti, 1987.

Duric, Ladislav, *Éléments de psychologie de l'éducation*, UNESCO, Paris, 1991.

Faure, Pierre, *Un enseignement personnalisé et communautaire*, Casterman, Tournai, 1989.

Fraser, J. Barry, *Classroom Environment*, Croom Helm Ltd., New Hampshire, 1986.

Freeman, Joane, *Pour une éducation de base de qualité*, UNESCO, Paris, 1993.

Good, L. Thomas, Brophy, E. Jere, *Looking în Classrooms*, Harper & Row Publishers, New York, 1983.

Gurvitch, J., *Traité de sociologie*, vol. II, PUF, Paris, 1963.

Huberman, A., *Cum se produc schimbările în educaţie*, E.D.P., Bucureşti, 1978.

Ionescu, Miron, Chiş, Vasile, *Strategii de predare şi învăţare*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1992.

Iucu, B. Romiţă, *Managementul clasei – gestionarea situaţiilor de criză*, Editura Bolintineanu, Bucureşti, 1999.

Iucu, B. Romiţă, *Managementul clasei de elevi – fundamente teoretico-metodologice*, Editura Polirom, Iaşi, 2000.

Jackson, W. Philip, *Life în classrooms*, Holt, Rinehart & Winston, New York, 1988.

Jinga, Ioan, *Conducerea învăţământului*, E.D.P., Bucureşti, 1993.

Kessel, W., *Probleme der Lehrer-Schüler-Beziehungen. Psycho-sociologische Beiträge*, Koulten, Berlin, 1995.

Krappmann, L., *Interaktion und Lernen. Identität und Interaktion*, Simmonson, Düsseldorf, 1994.

Kriekemans, K., *La Pédagogie générale*, PUF, Paris, 1989.

Kutschera, Fr. von, *Einführung in die Logik der Normen, Werte und Entscheidungen*, Verlag Alber, Freiburg, 1983.

Laing, R.D., *Interpersonnelle Wahrnehmung*, Frankfurt, 1994.

Leroy, Gilbert, *Dialogul în educaţie*, E.D.P., Bucureşti, 1974.

Level & Galle, *Behavioral Management*, Syx Press, Londra, 1988.
Linhart, J., *Psihologia învăţării*, SPN, Praga, 1977.
Martory, I.B., *L'entreprise face à l'investissement en formation du personnel*, PUF, Paris, 1992.
Mialaret, G., *Éducation nouvelle et monde moderne*, PUF, Paris, 1969.
Miclea, M., *Psihologie cognitivă*, Casa de Editură „Gloria", Cluj-Napoca, 1994.
Miroiu, Adrian (coord.), Pasti, Vladimir, Codiţă, Cornel, Ivan, Gabriel, Miroiu, Mihaela, *Învăţământul românesc azi*, Editura Polirom, Iaşi, 1998.
Mitang, G., Rinner, S., *Total Quality Management*, Treppler Press, Londra, 1995.
Monteil, Jean Marc, *Educaţie şi formare – perspective psihosociale*, Editura Polirom, Iaşi, 1997.
Moscovici, Serge, *Psihologia socială sau maşina de fabricat zei*, Editura Polirom, Iaşi, 1997.
Nash, Roy, *Classrooms observed*, Routledge & Kegan Paul, Londra, 1983.
Neacşu, Ioan, *Instruire şi învăţare*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1990.
Neacşu, Ioan, *Motivaţie şi învăţare*, E.D.P., Bucureşti, 1978.
Neculau, Adrian (coord.), *Psihologia câmpului social - Reprezentările sociale*, Editura Polirom, Iaşi, 1997.
Neculau, Adrian, „Câmpul educativ şi puterea şcolii", în *Revista de Pedagogie*, nr. 3-4, Bucureşti, 1992.
Neculau, Adrian, *Grupurile de adolescenţi*, E.D.P., Bucureşti, 1977.
Nicola, Ioan, *Microsociologia colectivului de elevi*, E.D.P., Bucureşti, 1974.
Niculescu, Rodica, *Să fii un bun manager*, Editura Port, Tulcea, 1994.
Păun, Emil, „Managementul organizaţiilor educaţionale", note de curs, Universitatea din Bucureşti, 1994.
Păun, Emil, *Sociopedagogie şcolară*, E.D.P., Bucureşti, 1985.
Păun, Emil, *Şcoala – abordare sociopedagogică*, Editura Polirom, Iaşi, 1999.
Perls, Fritz, *The Educational Counselling*, Roschelle College, New Jersey, 1992.
Petru, I., *Logică şi educaţie*, Editura Junimea, Iaşi, 1994.
Poenaru, Romeo, *Deontologie Generală*, Erasmus, Bucureşti, 1992.
Popeanga, Vasile, *Clasa de elevi - subiect şi obiect al actului educativ*, Editura Facla, Timişoara, 1973.
Popescu, V. Vasile, *Ştiinţa conducerii învăţământului*, E.D.P., Bucureşti, 1973.
Potolea, Dan *et alii*, *Structuri, strategii, performanţe în învăţământ*, Editura Academiei, Bucureşti, 1989.
Potolea, Dan, „De la stiluri la strategii : o abordare empirică a comportamentului didactic", în *Structuri strategii performanţe în învăţământ*, Editura Academiei Române, Bucureşti, 1989.
Potolea, Dan, „Stilurile pedagogice : dimensiuni structurale şi incidente în procesele de învăţare la elevi", în *Revista de Pedagogie*, nr. 12, Bucureşti, 1987.

Priesemann, G., *Kommunikation als pädagogisches Problem*, Heinheim, Düsseldorf, 1993.

Radu, I.T., *Psihologie socială*, Editura „exe", Cluj-Napoca, 1994.

Radu, I.T., *Teorie şi practică în evaluarea eficienţei învăţământului*, E.D.P., Bucureşti, 1981.

Rees, W. David, *The Skills of Management*, Routledge, Londra, 1991.

Roman, V., *Noua revoluţie industrială*, Editura Politică, Bucureşti, 1983.

Savage, A., *Reconciling your appraisal system with company reality*, Institute of Personnel Management, New York,1994.

Saville-Troike, Mouriel, *The Ethography of Communication*, Basil Blackwell Ldt., Oxford, 1992.

Soetard, M., „Le problème de l'unité des sciences de l'éducation: approche historiques et philosophique", *Éducation comparée*, 1983, nr. 31-32.

Stanciu, I.Gh., *Şcoala şi doctrinele pedagogice în secolul XX*, E.D.P., Bucureşti, 1995.

Stănciulescu, Elisabeta, *Teorii sociologice ale educaţiei*, Editura Polirom, Iaşi, 1996.

Toea, A., Butucă, A. (coord.), *Ghidul directorului*, D.P.C.-EU/PHARE, Bucureşti, 1997.

Ullich, Dieter, *Pädagogische Interaktion*, Beltz Verlag, Weinheim-Basel, 1995.

Ulrich, Cătălina, *Managementul clasei de elevi – învăţarea prin cooperare*, Editura Corint, Bucureşti, 2000.

Vlăsceanu, Mihaela, *Psihosociologia educaţiei şi învăţământului*, Editura Paideia, Bucureşti, 1993.

Vorobyev, N., „La théorie des jeux", în volumul colectiv *La pensée scientifique*, Mouton, UNESCO, Paris, 1988.

Wallen, J. Karl, Wallen, L. LaDonna, *Effective classroom management*, Allyn & Bacon Inc., Boston, 1988.

Zlate, Mielu, „Model sintetic-integrativ al dezvoltării personalităţii", *Revista de Pedagogie*, nr. 8, Bucureşti, 1984.

Capitolul 2

Managementul clasei – orizonturi şi perspective

2.1. Perspective de abordare a clasei de elevi

Clasa de elevi poate fi concepută ca fiind, din punct de vedere psihosociologic, „un grup social unde, ca urmare a interrelaţiilor ce se stabilesc între membrii ei, apare şi se manifestă o realitate socială cu consecinţe multiple asupra desfăşurării procesului instructiv-educativ" (Nicola, Ioan, *Microsociologia colectivului de elevi*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1974). Prin analogie cu diferite alte categorii de grupuri, putem să considerăm clasa de elevi (potrivit autorului anterior menţionat) „ca fiind un grup primar, între membrii săi stabilindu-se relaţii directe, nemijlocite, fiecare putând cuprinde şi suferind, la rândul său, influenţa totalităţii relaţiilor structurale ce se stabilesc la acest nivel".

Din punct de vedere etimologic, latinescul *classis* – clasa de elevi, mulţime, grup – constituie originea lingvistică a conceptului analizat. Dintr-o perspectivă externă de analiză, clasa de elevi poate fi apreciată ca un „grup formal", acest fapt influenţându-i constituirea şi evoluţia. Geneza clasei de elevi este artificială, fiind creată pe baza unor criterii de vârstă, de dispersie geografică a populaţiei şcolare, şi sub directe intervenţii, îndrumări şi evaluări ale unor organisme şi persoane investite socialmente cu asemenea funcţii organizatorice. Structura clasei de elevi ne permite observaţia că în interiorul acesteia se pot constitui în mod spontan subgrupuri (componente grupale informale), pe bază de afinităţi reciproce, cu instituirea unor lideri informali corespunzători acestora. Aceste subgrupuri informale, cu tendinţe de delimitare faţă de grup şi cu slabe capacităţi integrative, îşi construiesc o contracultură normativă în raport cu cea centrală a grupului, dezvoltând interacţiuni generatoare de tensiune şi conflict.

Dincolo de aceste observaţii, clasa de elevi îşi prezintă dual imaginea de studiu din punctul de vedere al managementului clasei : o primă perspectivă o reprezintă cea *didactică*, în timp ce a doua este perspectiva *psihosocială*. Amândouă perspectivele, de interes al managementului în studiul clasei de elevi, au ca punct comun poziţionarea accentului pe ideea asimilării clasei de elevi cu un spaţiu preferenţial al relaţiilor interpersonale şcolare (ca reprezentând un caz particular al relaţiilor sociale).

Clasa de elevi este un ansamblu dinamic, în cadrul căruia au loc procese formative subordonate scopului fundamental, predarea, învăţarea unor seturi de informaţii, atitudini şi comportamente şi care este supus în mod constant influenţelor educative exercitate de şcoală. Totodată, poate fi evidenţiat şi aspectul instituţionalizat al clasei, asigurat prin fundamentarea activităţii de asimilare a cunoştintelor pe planuri de învăţământ, programe şi norme elaborate de instanţele competente. În acelaşi timp, se poate observa că generaţiile de copii pătrund în şcoală potrivit cu criteriul vârstei şi cu cel al normalităţii dezvoltării psihofizice, dobândind în urma integrării în viaţa şcolară statutul de elev.

Perspectivele de abordare a clasei de elevi, înregistrate în urma generalizării datelor unor investigaţii psihopedagogice, sunt :

- perspectiva didactică ;
- perspectiva psihosocială.

Pedagogia clasică a studiat clasa de elevi mai ales sub raport organizatoric şi didactic, instructiv-educativ, în timp ce pedagogia contemporană îşi axează studiile şi cercetările pe aspectele socio-relaţionale şi pe dinamica cognitivă-afectivă-socială şi educativă. Din punct de vedere didactic, clasa de elevi reprezintă spaţiul eminamente destinat procesului instructiv-educativ, având ca finalitate dezvoltarea proceselor intelectuale şi a motivaţiei pentru studiu în condiţiile unei omogenităţi relative a compoziţiei interne a colectivului. După opinia noastră însă, perspectiva care defineşte cel mai bine, din punctul de vedere al managementului clasei de elevi, domeniul de studiu este perspectiva psihosocială, de care ne vom ocupa în paginile următoare.

2.1.1. Perspectiva psihosocială

Kriekemans (*La Pédagogie générale*, PUF, Paris, 1989) arată că universul clasei „nu constituie un domeniu static, ci un câmp dinamic în care se desfăşoară jocul unor forţe multiple: atracţie, respingere, afirmare de sine, ascensiune, retragere, suspiciune, pretenţii, stimă. Clasa este un grup care are propria taină. Fiecare clasă reprezintă o organizare dinamică şi o structură specifică. Ea este în acelaşi timp un proces dinamic: structura grupului se schimbă...".

Elevul, în condiţiile vieţii şcolare, nu trăieşte izolat, ci într-un angrenaj social, viaţa sa afectivă, activitatea intelectuală şi nu mai puţin cea profesională desfăşurându-se în interiorul şi în interdependenţă cu mediul social înconjurător sau în condiţiile date de acesta.

Omul stabileşte relaţii încă din primele etape ale vieţii sale: din fragedă copilărie, copilul stabileşte relaţii cu coloratură socială, mai întâi cu mama, apoi cu ceilalţi membri, iar pe măsură ce creşte, procesul de socializare se amplifică (socializarea fiind înţeleasă ca o „sporire a capacităţii de adaptare prin integrare la mediul social şi stabilirea unor relaţii multiple cu diverse persoane..." – Veith, H., *Die Socialization*, Hansen Verlag, Berlin, 1996).

Relaţiile individului cu grupul social căruia îi aparţine (în cazul nostru, clasa de elevi) au o importanţă deosebită atât asupra evoluţiei personalităţii sale, cât şi asupra randamentului activităţii desfăşurate (în cazul de faţă, învăţarea). Îndeplinirea unor sarcini sau activităţi comune determină între membrii grupului-clasă o serie de relaţii funcţionale de interdependenţă în vederea atingerii scopului propus. Pe de altă parte, pe lângă relaţiile legate strict de natura obligaţiilor sau a activităţilor, viaţa în grup comportă totdeauna şi aspecte emoţionale şi afective, precum şi momente de tensiune şi conflict.

Clasa de elevi constituie cadrul psihosocial al desfăşurării activităţii de instruire şi educare şi un mediu de comunicare şi socializare. Ca grup social, clasa de elevi are structură şi caracteristici proprii, iar membrii acesteia ocupă diverse poziţii, au roluri variate şi stabilesc relaţii. Ca urmare a relaţiilor dezvoltate între membrii clasei de elevi se va constitui o realitate socială cu consecinţe multiple asupra desfăşurării procesului instructiv-educativ, în ansamblul său.

Dintre caracteristicile clasei de elevi, ca grup educaţional, ne vom referi la: scopuri, roluri, norme, coeziunea de grup.

Scopurile, în cadrul clasei de elevi, pot fi: de tip prescriptiv (stabilite anterior de persoane ce nu aparţin grupului-clasă) şi scopuri individuale (stabilite în interiorul clasei de elevi). Se impune, ca o formă de echilibrare a structurii organizatorice a clasei de elevi, armonizarea şi integrarea reciprocă a celor două tipuri de finalităţi în clasa de elevi.

Rolurile se referă la ansamblul de sarcini care trebuie realizate de membrii grupului. Atribuirea de roluri elevilor se va realiza în funcţie de resursele personale ale acestora (cognitive, afective şi acţionale) şi se vor urmări unele scopuri cum ar fi: ordonarea şi controlul conduitei elevilor, creşterea prestigiului clasei, dezvoltarea resurselor personale. Dintre rolurile profesorului în clasa de elevi, menţionăm pe cele de: sursă de informaţii, consilier, mediator, evaluator, coordonator sau organizator etc.

Normele reprezintă reguli de conduită recunoscute şi acceptate de toţi membrii grupului educaţional şi prescriu modele de comportament. Ele au rol de reglare şi de evaluare a grupului şi pot fi: după un anumit criteriu, de tip constitutiv (cu referire la activitatea de învăţare) sau instituţionale (cu referire la specificul instituţiei), iar, după un alt criteriu, implicite şi explicite. Normativitatea, s-a constatat în urma cercetărilor, poate să afecteze atitudinea elevilor faţă de procesul de instruire şi chiar performanţele lor şcolare. Climatul grupului şcolar depinde de convergenţa dinamică a tipologiilor normative din clasa de elevi. Vom rezerva în legătură cu problematica normativă în clasa de elevi un subcapitol special în paginile care urmează.

Coeziunea grupului se referă la gradul de unitate şi integrare a colectivului şcolar, cât şi la rezistenţa acestuia la destructurare. Ca factori de menţinere a coeziunii în grup, menţionăm: utilizarea tehnicilor de motivare a elevilor (prin cooperare sau prin competiţie) ori exploatarea problemelor de ordin afectiv ale elevilor. Este foarte importantă atitudinea deschisă a profesorilor faţă de elevi. El poate fi perceput de către aceştia drept colaborator sau drept adversar, în funcţie de capacităţile sale de a stabili relaţii adecvate cu elevii, de a comunica eficient, de a dovedi entuziasm, înţelegere şi prietenie.

La nivelul clasei de elevi, considerată ca un grup social cu o dinamică relaţională accentuată, sunt general acceptate şi analizate două mari tipuri de

forţe : influenţa personală a profesorului, atât ca lider, cât şi ca factor exterior, precum şi influenţa de grup, guvernată aparent de factori nonformali.

Influenţa personală a profesorului asupra clasei de elevi este cunoscută şi descrisă, în general, ca fiind o capacitate de a afecta comportamentul altor persoane, în speţă al elevilor ; în aproape fiecare moment, profesorul iniţiază acţiuni prin care afectează comportamentul elevilor (le poate cere să fie atenţi, să îndeplinească anumite sarcini etc.), în timp ce elevii vor acţiona în funcţie de intensitatea influenţei profesorale.

Ullich (1986) arată că există patru condiţii sau factori ce modelează influenţa educaţională: relaţia de natură afectivă stabilită între cei doi protagonişti, percepţia elevului asupra profesorului, folosirea în exces a influenţei şi gradul de individualizare a strategiei de lucru folosită de către profesor.

Dar subiectul de interes major pentru aspectul psihosocial al grupului-clasă îl reprezintă nu influenţa personală (despre care vom mai discuta în capitolele viitoare), cât mai ales *influenţa de grup*, ca a doua forţă ce trebuie luată în considerare la nivelul acesta al analizei. În general, se poate vorbi despre un grup în ceea ce priveşte clasa de elevi în situaţia în care s-au diferenţiat clar faţă de alte grupuri şi persoane din afara ei, dacă se poate vorbi despre un adevărat sistem social ce-şi dezvoltă propriile standarde şi influenţează comportamentul membrilor, creând o dinamică la nivel de roluri, statute şi subgrupuri.

În ceea ce priveşte clasa de elevi, se poate vorbi de grup sănătos sau de grup nesănătos ; calificativul poate fi dat urmărindu-se câţiva parametri : coeziunea grupului, standardele grupului şi structura grupului. Pentru o atitudine pozitivă a grupului faţă de elevi şi deci pentru o influenţă personală puternică a acestuia este necesar ca acest lider exterior (profesorul) să înţeleagă real întreaga dinamică a grupului în faţa căruia îşi desfăşoară activitatea.

Coeziunea grupului se exprimă în existenţa unui sentiment de apartenenţă, în trecerea pe plan verbal de la „eu" la „noi", în existenţa unui aşa-zis „miez al grupului" şi a unei relaţii lipsite de discordii fundamentale. Această coeziune dă grupului eficienţă şi capacitate mărită de a lucra sub stres, sub tensiune („pentru binele grupului") ; în prezenţa unei coeziuni a grupului nu există presiuni individualizate pentru a-i face pe membrii grupului să adopte o poziţie ce ar fi fost refuzată dacă ar fi fost întrebat individual ; membrii grupului ce deviază sunt supuşi unor presiuni ale grupului de natură nonverbală, până când se corectează sau până când sunt expulzaţi. Existenţa coeziunii unui grup are efecte psihologice puternice asupra membrilor grupului.

Creşterea coeziunii este determinată în esenţă de atracţia ce se stabileşte între membrii grupului ; această atracţie a individului faţă de grup există în măsura în care grupul respectiv îi satisface nevoile, iar dacă atracţia este mare, individul se supune extrem de uşor presiunilor grupului. În clasele sănătoase, elevii cred că pot să-şi satisfacă aceste nevoi prin participarea la clasă, la grupul respectiv ; în general, bazele psihologice ale cerinţelor elevilor, ce pot fi satisfăcute în grup, sunt nevoia de învăţare activă, nevoia de socializare, nevoia de încredere şi siguranţă. În clasele nesănătoase ca grup, elevii nu cred că pot să-şi satisfacă aceste nevoi prin participarea la respectivul grup.

Din punct de vedere definiţional, *clasa ca un grup social mic* este definită de profesorul Mielu Zlate ca „un ansamblu de indivizi, constituit istoric, între care există diverse tipuri de interacţiune şi relaţii comune determinate". Atributele care caracterizează grupul-clasă, după opiniile aceluiaşi autor, sunt următoarele :

- *mărimea* optimă pentru clasă a suscitat foarte multe discuţii, deoarece s-a constatat că, cu cât clasa este mai mare, cu atât este mai mare tendinţa în interiorul acesteia de subdiviziune, în timp ce, cu cât clasa este mai mică, cu atât sporeşte tendinţa de subiectivitate a membrilor acesteia ;
- *interacţiunea membrilor* este o condiţie definitorie pentru existenţa grupului-clasă, însă de interes pentru studiul managementului clasei de elevi nu este orice tip de interacţiune, ci mai ales interacţiunea directă, nemijlocită (care presupune prezenţa faţă în faţă a partenerilor şi cunoaşterea reciprocă a tuturor membrilor) ;
- *scopurile*, care la nivelul grupului-clasă pot fi multiple ; din perspectiva interesului de studiu al managementului clasei, cele mai reprezentative sunt scopurile comune, acceptate de toţi membrii săi. În interiorul grupului-clasă pot fi întâlnite şi situaţii dese de diviziune a grupului în subgrupuri şi deci de stabilire a unor scopuri de subgrup ;
- *structura* grupului-clasă defineşte două aspecte puternic corelate între ele : modalitatea concretă de interacţiune a membrilor grupului, având în vedere dinamica actului de comunicare, pe de o parte, şi ierarhia internă a grupului pe baza jocului de statute şi roluri, pe de altă parte ;
- *compoziţia şi organizarea* sunt rezultantele corespondenţei dintre personalitatea fiecărui membru al grupului şi sinteza indicatorilor anterior amintiţi (mărime, scopuri, interacţiuni, structură). Ca urmare, pot fi identificate compoziţii omogene şi compoziţii eterogene ale clasei, centrări în jurul liderului formal sau în jurul liderului informal etc.

Ca urmare a unor puncte de vedere justificate prin intermediul unor cercetări îndelungate, profesorii Ioan Nicola şi Mielu Zlate atrag atenţia asupra unor caracteristici separate care pot să particularizeze şi să individualizeze grupurile clasă :

- *coeziunea* acceptată de profesorul Mielu Zlate drept „grad de legătură, de unitate, de înţelegere reciprocă dintre membri sau, dimpotrivă, tensiunile şi conflictele dintre ei" (în Popescu-Neveanu, Zlate, Creţu, *Psihologie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1997 ; a fost prezentată mai detaliat în paginile anterioare) ;
- *autonomia sau dependenţa* grupului-clasă este legată de faptul că grupul-clasă respectiv acţionează independent sau este strâns legat, „subjugat", de scopurile şi activitatea altuia ;
- *conformismul sau nonconformismul membrilor* văzut drept grad de supunere şi de acceptare faţă de normele de grup ;
- *permeabilitatea sau impermeabilitatea* înţelese în sensul psihologiei sociale ca disponibilitate a clasei de a primi şi de a accepta cu uşurinţă sau, din contra, cu foarte mare reticenţă noii membri ai grupului ; acest subiect formează o preocupare constantă a orientărilor teoretice şi practice din domeniul managementului clasei de elevi ;
- *stabilitatea sau instabilitatea grupului* – sinonimă cu durabilitatea în timp a grupului-clasă, subiect clar determinat prin prescripţiile de tip instituţional ;
- *sintalitatea*, subiect de maximă importanţă pentru clasa de elevi, introdus în literatura de specialitate de către Cattell, a fost dezvoltat în spaţiul românesc al ştiinţelor educaţiei de profesorul Ioan Nicola şi desemnează personalitatea grupului-clasă, ca ansamblu dinamic sub raport structural-funcţional, relaţional, interacţional, de climat şi de atmosferă axiologică.

În urma periplului anterior, dimensiunea psihosocială a clasei de elevi a putut fi prezentată ca un complement solid şi de maximă importanţă al celeilalte perspective, didactică, în abordările de studiu ale managementului clasei de elevi.

2.2. Factori determinanţi ai managementului clasei de elevi

Pe lângă perspectivele de abordare a clasei de elevi anterior prezentate, un alt conţinut care dă specificitate managementului clasei de elevi sunt factorii determinanţi ai acestuia, recrutarea cadrelor didactice, formarea cadrelor didactice, deontologia didactică şi structura familială a colectivului de elevi.

Reuniţi, aceşti factori se pot constitui în condiţii de eficienţă şi reuşită pentru demersurile teoretice şi practice întreprinse la nivel managerial în clasa de elevi.

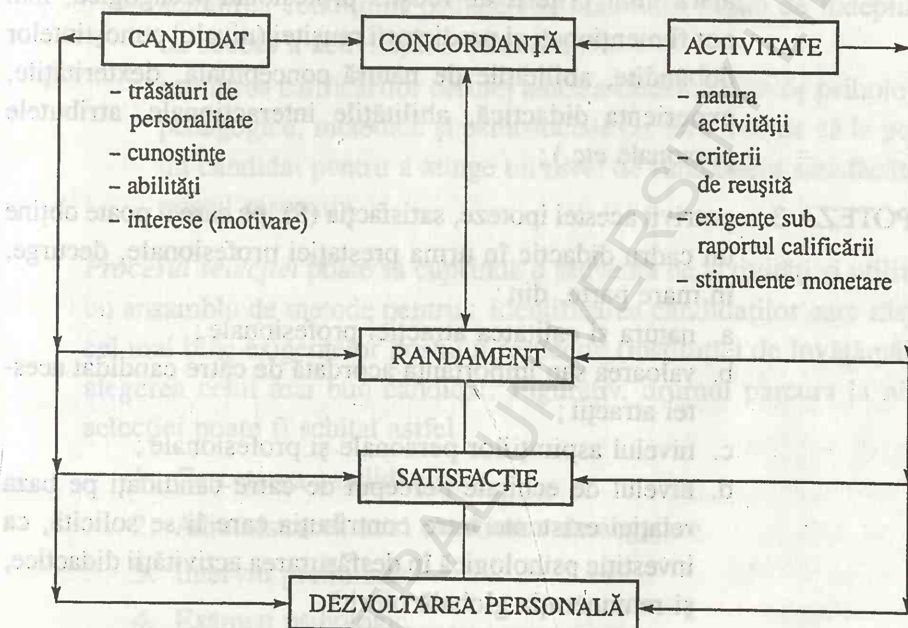
Mulţi dintre autorii remarcabili ai ariei de studiu al managementului clasei de elevi (Fraser, Coller, Good & Brophy, Jackson, Roy, Ullich, Krappman, Wallen, Geulen), evocaţi până acum în sprijinul ideilor noastre, au prezentat ca factori ai managementului clasei componente didactice sau psihosociale (considerate de către noi ca fiind dimensiuni) şi mai puţin componente manageriale, apreciate după opinia noastră ca fiind definitorii pentru practica managementului clasei. Primele elemente factoriale (din şirul celor patru propuse spre analiză prin rândurile de faţă), recrutarea cadrelor didactice şi formarea cadrelor didactice constituie structuri caracteristice ale managementului resurselor umane, în timp ce deontologia didactică, prin accepţiunile sale lărgite, păstrează relaţia directă cu managementul calităţii totale.

2.2.1. Recrutarea şi selecţia cadrelor didactice

Ca elemente ale unui proces fundamental de management al resurselor umane, recrutarea şi selecţia personalului din învăţământ reprezintă activităţi interdependente, care se înscriu în dimensiunea administrativă a funcţiunii „resurse umane" şi prima lor finalitate constă în a asigura sistemului de învăţământ personal calificat, potrivit exigenţelor teoretice şi practice.

Dacă selecţia a fost orientată în mod tradiţional spre găsirea de indivizi calificaţi postului sau spre eliminarea candidaţilor care nu corespund exigenţelor sarcinilor, astăzi ea dobândeşte, din perspectiva managementului clasei, o funcţiune socială şi o a doua finalitate : aceea de a oferi unor cadre didactice competente ocazia de a-şi pune în evidenţă cunoştinţele şi aptitudinile într-o întreprindere care le convine şi care poate deveni o sursă de satisfacţie şi de dezvoltare personală.

Selecţia constă deci în a evalua unul sau mai mulţi candidaţi prin prisma unui post vacant în învăţământ şi în a evidenţia o concordanţă cât mai bună între candidat şi munca sa. Activitatea de selecţie poate fi ilustrată pe baza schemei următoare :



(Campbell, J.P., *Managerial Behavior Performance and Effectiveness*, McGraw-Hill, New York, 1990)

Orice efort de selecţie al cadrelor didactice din învăţământ se bazează pe un ansamblu de ipoteze care pot fi fondate sau nu, după ce s-a reţinut una dintre candidaturi pentru un post :

IPOTEZA 1 : se referă la faptul că randamentul (R) unui cadru didactic într-o clasă depinde de cunoştinţele sale (C), de abilităţile dobândite (A), de motivaţiile sale (M) şi de anumite trăsături de personalitate (P). Această ipoteză se poate exprima astfel :

$$R = f(C, A, M, P)$$

IPOTEZA 2 : potrivit acestei ipoteze, cadrul didactic cel mai indicat să îndeplinească o sarcină este cel ale cărui caracteristici de personalitate (traduse în cunoştinţe, experienţă etc.) răspund cel mai bine unor exigenţe stabilite. Aceste exigenţe reprezintă de fapt condiţii de reuşită profesională la catedră. În afara unor criterii de reuşită profesional-pedagogică, mai pot fi menţionaţi şi predictorii reuşitei (nivelul cunoştintelor dobândite, abilităţile de natură conceptuală, dexterităţile, experienţa didactică, abilităţile interacţionale, atributele personale etc.) ;

IPOTEZA 3 : potrivit acestei ipoteze, satisfacţia (S), pe care o poate obţine un cadru didactic în urma prestaţiei profesionale, decurge, în mare parte, din :

a. natura şi calitatea atracţiei profesionale ;
b. valoarea sau importanţa acordată de către candidat acestei atracţii ;
c. nivelul aspiraţiilor personale şi profesionale ;
d. nivelul de echitate perceput de către candidaţi pe baza relaţiei existente între contribuţia care li se solicită, ca investiţie psihologică în desfăşurarea activităţii didactice, şi remuneraţia globală oferită.

Traducând această ipoteză într-o formulă simplificată, putem stabili relaţia următoare :

$$S = f(An, Va, Ec\text{-}r)$$

unde

S = satisfacţia, An = nivelul aspiraţiilor, Va = valoarea atracţiilor, Ec-r = concordanţa între investiţia (contribuţia) profesională şi remuneraţia globală.

Văzută sub acest aspect, selecţia unui candidat pentru profesiunea didactică (selecţie realizată sub rezerva implicării principiilor managementului clasei de elevi) poate îmbrăca o dublă finalitate : aceea de a descoperi candidatul potrivit postului (ale cărui capacităţi constituie predictori de performanţă profesională) şi aceea de a satisface nevoile şi aspiraţiile personale şi profesionale ale candidatului prin concordanţă cu atracţia oferită de munca la catedră.

Activităţile prealabile selecţiei cuprind o serie de acte ce presupun :

- definirea generală a postului didactic, ceea ce permite situarea acestuia într-o categorie dată ;
- întocmirea listei operaţiilor didactice de îndeplinit sau a atribuţiilor profesional pedagogice (fişa procedurală a postului) ;
- stabilirea condiţiilor psihice sau materiale legate de îndeplinirea cu succes a activităţilor didactice ;
- stabilirea calificărilor cerute, adică a caracteristicilor psihologice, pedagogice, metodice şi psihosociale pe care trebuie să le posede un candidat pentru a atinge un nivel de randament satisfăcător în postul respectiv.

Procesul selecţiei poate să cuprindă o secvenţă de activităţi şi utilizează un ansamblu de metode pentru : identificarea candidaţilor care răspund cel mai bine exigenţelor postului respectiv (instituţiei de învăţământ) şi alegerea celui mai bun candidat. Figurativ, drumul parcurs la nivelul selecţiei poate fi schiţat astfel :

1. Cercetarea candidaturilor
2. Administrarea unui chestionar de angajare
3. Interviu preliminar
4. Examen psihologic
5. Istoricul ocupaţiilor candidatului
6. Verificarea referinţelor candidatului
7. Vizita medicală
8. Întrevederea de angajare
9. Decizia finală
10. Angajare/Respingere

Prezentăm anterioara propunere pentru etapele selecţiei candidaţilor pentru un post didactic, considerând că selecţia operată până în prezent nu vine să completeze solicitările de tip profesional, aptitudinal şi cu competenţă structurate de tip managerial-decizional etc. Conţinutul etapelor anterior prezentate este următorul :

1. *Cercetarea candidaturilor*: este o formă de preselecţie ce are drept scop îndepărtarea candidaţilor care de la început se dovedesc inapţi (vârsta maximală, vârsta minimală, vechime maximală, vechime minimală etc.).

2. *Chestionarul de angajare*: inventar de date biografice privind candidaţii. Astfel, prin el se precizează:
   - vârsta, starea civilă, numărul de membri ai familiei (întreţinuţi), statutul de locatar sau proprietar etc.;
   - pregătirea academică, nivelul de şcolarizare sau natura educaţiei primite în diverse instituţii de învăţământ;
   - experienţa şi pregătirea profesională în perioada de muncă;
   - posturile ocupate anterior şi raţiunile care au determinat individul să părăsească aceste locuri de muncă;
   - scopurile şi interesele candidatului;
   - asociaţiile profesional-pedagogice în care candidatul a activat.

   În afara faptului că acest chestionar poate servi la selecţie, chestionarul de angajare constituie o sursă de informaţii utilă în diverse alte situaţii viitoare (mişcări de personal).

3. *Interviul preliminar*: reprezintă prima întâlnire între cel care se ocupă de selecţie şi candidat. Scopul acestuia este:
   - să verifice şi să precizeze informaţia înscrisă în chestionarul de angajare;
   - să ofere candidaţilor o primă ocazie pentru a se informa despre şcoală, despre particularităţile postului şi ale colectivului şi despre natura sarcinilor suplimentare prevăzute.

4. *Examenul psihologic*: testul este o probă care poate permite investigarea gradului de sănătate mintală şi a echilibrului psihic, a motivaţiei şi a trăsăturilor de caracter, prin raportarea rezultatelor la o normă stabilită pentru o populaţie de referinţă.

5. *Istoricul ocupaţiilor candidatului*: natura locurilor de muncă anterior ocupate permite o judecată de valoare asupra experienţei profesionale sau psihopedagogice dobândite de-a lungul istoriei ocupaţionale, asupra randamentului şi a stabilităţii acesteia. Ipoteza pe care se întemeiează raţionamentul de studiu al istoriei ocupaţionale este că prestaţia sau chiar reuşita profesională într-un anumit loc de muncă este un predictor relevant al reuşitei viitoare a candidatului. Posturile anterior ocupate pot

constitui, din punct de vedere managerial, un „echivalent al perioadei de probă”.

6. *Verificarea referinţelor*: este recomandabil să i se solicite candidatului şi aprecieri de la vechiul loc de muncă, aprecieri formulate de şeful ierarhic superior (director, şef de comisie metodică, inspector). Limitele de care trebuie să se ţină cont la o utilizare a referinţelor sunt următoarele:
   - uneori, şeful precedent nu şi-a cunoscut bine subalternul, astfel încât judecăţile de valoare emise pot vicia imaginea prestaţiei profesionale;
   - şeful precedent manifestă o reticenţă în a-i dezvălui candidatului şi punctele sale slabe, sprijinindu-l în a-şi găsi un alt loc de muncă.

7. *Vizita medicală*.

8. *Întrevederea de angajare*: constă într-o întâlnire organizată, la care participă candidatul şi comisia de selecţie. Întrevederea are o dublă finalitate:
   - să permită obţinerea unei informări precise asupra ansamblului de caracteristici personale ale candidatului;
   - să permită candidatului cunoaşterea concretă a specificului postului şi condiţiile executării sale.

   Formele întrevederii sunt:
   - puternic structurată;
   - semistructurată;
   - nestructurată.

9. *Decizia finală de angajare*.

10. *Angajarea formală*: angajatul reţinut pentru post va primi o confirmare scrisă asupra deciziei luate, menţionându-se şi raţiunile care au stat la baza selecţiei.

O importanţă deosebită, după opinia noastră, ar trebui acordată, din perspectiva managementului clasei de elevi, procesului de selecţie şi de recrutare a cadrelor didactice. Prezentarea anterioară a etapelor recrutării şi selecţiei profesional-pedagogice, criticabile dintr-o perspectivă didactică tradiţională, constituie un element cu tendinţe de fortificare în viitorul apropiat şi în învăţământul românesc.

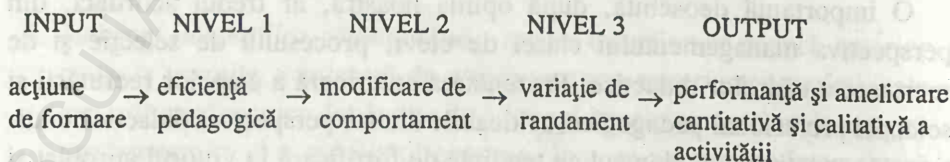
2.2.2. Formarea cadrelor didactice

Orice organizaţie şcolară dispune de un patrimoniu de talente, cunoştinţe şi experienţe pe care trebuie să-l gestioneze. În acest sens:

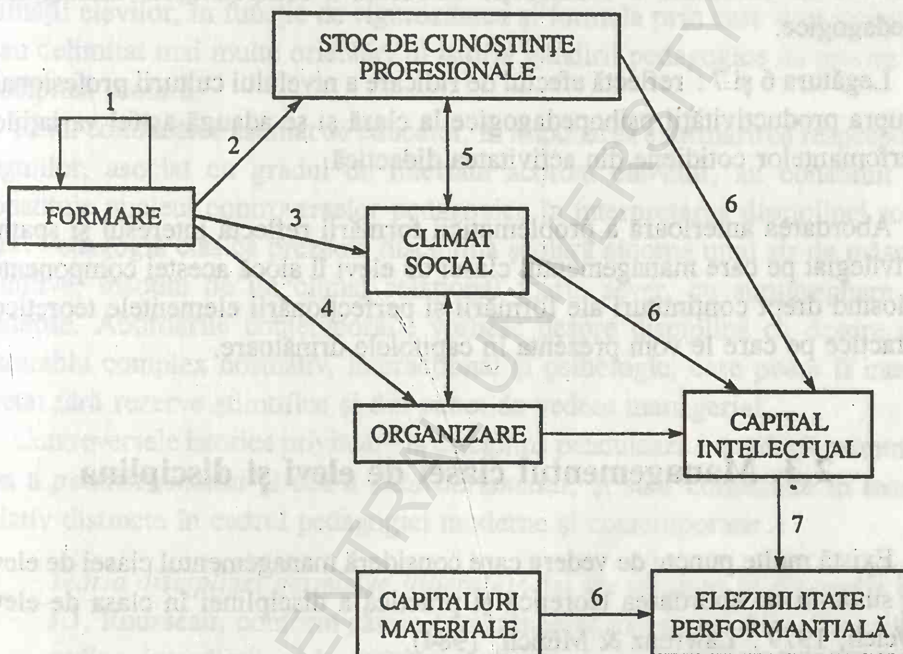
- trebuie să se „aprovizioneze” în mod continuu cu capacităţi umane (aceasta făcând obiectul politicilor de recrutare);
- trebuie să mărească patrimoniul profesional şi să-i asigure perenitatea nu doar prin intermediul perfecţionării, ci şi prin punerea în aplicare a unui sistem de transmitere sistematică a cunoştinţelor şi a experienţei dobândite (politica în domeniul formării);
- din perspectiva managementului clasei de elevi, formarea trebuie să reprezinte o variabilă definitorie a succesului la clasă al cadrului didactic, având în vedere complementaritatea instruire/management al clasei la nivel didactic.

Componentele clasice, iniţială şi continuă, ale formării cadrelor didactice, ridică o problemă complicată privitoare la efectele activităţilor de formare şi ale măsurării lor. În practică, relativa sofisticare a mijloacelor de perfecţionare utilizate şi importanţa cheltuielilor acceptate contrastează în mod paradoxal cu slaba cunoaştere a rezultatelor care sunt aşteptate. Este indispensabil ca, atunci când se abordează problema incidenţelor asupra formării, să se facă distincţia dintre cele trei niveluri ale efectelor preconizate de formare (acestea sunt uşor de confundat atunci când nu sunt sistematic corelate între ele).

Iată într-o schemă prezentată de Savage, A. (*Reconciling your appraisal system with company reality*, Institute of Personnel Management, New York, 1994), cele trei niveluri de eficienţă ale formării sunt:



Astfel, atunci când referirile teoretice sunt făcute la nivelul efectelor formării asupra îmbunătăţirii calităţii procesului instructiv-educativ şi al prestaţiei cadrului didactic, se poate observa un sistem complex de inter-relaţii : sociale – psihologice – pedagogice – manageriale, cuantificabile în următoarea schemă :



(Martory, I.B., *L'entreprise face à l'investissement en formation du personnel*, PUF, Paris, 1992)

Legătura 1 : reflectă *feed-back*-ul asupra formatorilor. Formarea însăşi presupune, cel puţin în momentul punerii în aplicare, o interogare asupra lacunelor de funcţionare la nivelul interacţiunii cu clasa de elevi. În cursul derulării sale, reacţiile cursanţilor constituie un aport critic la îmbunătăţirea procesului de formare pentru viitor.

Legătura 2 : reflectă un proces normal de creştere a volumului de cunoştinţe prin învăţare şi exploatarea volumului de cunoştinţe dobândite.

Legătura 3 : reflectă contribuţia formării la îmbunătăţirea climatului social al clasei prin facilitarea relaţiilor interpersonale în clasă.

Legătura 4 : sporirea culturii generale a fiecărui cadru didactic, în sens larg, şi a culturii manageriale, în sens restrâns.

Legătura 5 : traduce interrelaţiile care există între sporirea volumului de informaţii şi a deprinderilor procedurale, astfel încât rezultanta procesului de formare să constituie o construcţie elaborată a competenţelor managerial--pedagogice.

Legătura 6 şi 7 : reflectă efectul de ridicare a nivelului culturii profesionale asupra productivităţii psihopedagogice la clasă şi se adaugă astfel variaţiilor perfomanţelor cotidiene din activitatea didactică.

Abordarea anterioară a problematicii formării reflectă interesul şi spaţiul privilegiat pe care managementul clasei de elevi îl alocă acestei componente, folosind drept conţinuturi ale formării şi perfecţionării elementele teoretico--practice pe care le vom prezenta în capitolele următoare.

2.3. Managementul clasei de elevi şi disciplina

Există multe puncte de vedere care consideră managementul clasei de elevi ca sinonim cu abordarea teoretică şi practică a disciplinei în clasa de elevi (Welch, 1979 ; Lawrenz & Münch, 1984).

Din punct de vedere etimologic, provenienţa latină a termenului „disciplină" – învăţătură, ştiinţă, educaţie – poate legitima o apropiere a acestuia de categoriile sociopedagogice cu caracteristici diferenţiate, potrivit domeniului de referinţă : cultural, moral, social, şcolar. Potrivit *Dicţionarului de Pedagogie* (E.D.P., Bucureşti, 1979), semnificaţiile conceptului „disciplină" sunt următoarele :

a. din punct de vedere social – „acceptare şi supunere la regulile de convieţuire socială stabilite potrivit cu cerinţele de organizare şi ordonare ale muncii şi vieţii sociale" ;
b. din punct de vedere şcolar – „formarea elevilor în vederea respectării cu stricteţe a cerinţelor învăţământului şi a regulilor de conduită în şcoală şi în afara şcolii".

Educaţia, prin natura ei, este o acţiune organizată. Ca orice acţiune organizată, educaţia presupune cu necesitate acceptarea şi respectarea unor cerinţe, reguli şi dispoziţii elaborate şi impuse din exterior, concomitent cu instituirea unor modalităţi de control asupra acceptării şi respectării lor.

Disciplina impune nişte reguli şi, prin urmare, asigură acea ordine exterioară indispensabilă oricărei acţiuni organizate. Pornind de la ideea că disciplina oferă un câmp mai larg sau mai restrâns de manifestare a personalităţii elevilor, în funcţie de rigurozitatea şi formula prin care sunt impuse, s-au delimitat mai multe orientări în istoria gândirii pedagogice cu privire la disciplina şcolară.

Rolul conducător asumat de educator, în impunerea şi urmărirea respectării regulilor, asociat cu gradul de libertate acordat elevului, au constituit şi constituie nucleul controverselor pedagogice în interpretarea disciplinei şcolare. Pedagogia clasică prezenta disciplina şcolară aidoma unui şir de măsuri punitive, însoţite de un climat relaţional foarte sever, cu supraveghere şi pedepse. Abordările contemporane vorbesc despre disciplină ca despre un ansamblu complex normativ, interacţional şi psihologic, care poate fi interpretat fără rezerve ştiintifice şi din punct de vedere managerial.

Controversele istorice privitoare la disciplină pendulează între două extreme, cea a *permisivismului* şi cea a *autoritarismului*, şi sunt constituite în teorii relativ distincte în cadrul pedagogiei moderne şi contemporane:

Teoria disciplinei permisive (liberale): îşi are originea în concepţia lui J.J. Rousseau, conform căreia constrângerea exterioară prin dispoziţii, ordine, interdicţii, pedepse înăbuşă manifestările spontane ale copilului, potrivit tendinţelor şi trebuinţelor lui naturale, şi, implicit, constituirea personalităţii sale.

În secolul nostru, concepţia lui Rousseau a fost reluată şi dezvoltată în cadrul aşa-zisei teorii a „educaţiei noi", ai cărei principali reprezentanţi au fost J. Dewey, Maria Montessori, E. Claparede şi care-şi propune să reformeze educaţia din şcoală în concordanţă cu cerinţele copilului (elevului). Ideea principală a acestei teorii este ca educaţia să asigure libertatea de manifestare a copilului, disciplina rezultând din însăşi asigurarea acestei libertăţi de manifestare.

Tot aici includem şi orientarea nondirectivistă din pedagogia contemporană reprezentată, printre alţii, de Neill, Rogers, Snyders. Adepţii acestei orientări resping constrângerile întemeiate pe teamă şi exercitate

prin ameninţări care conduc la deformarea vieţii interioare, prin instaurarea sentimentului de culpabilitate, a complexului de inferioritate.

Teoria disciplinei autoritare: punctul de plecare al acestei teorii este ideea potrivit căreia natura umană este prin esenţa ei predispusă spre manifestări negative şi, pentru atenuarea şi frânarea lor sunt necesare măsuri severe de constrângere.

Reprezentantul de seamă al acestei teorii este pedagogul german Herbart, care introduce conceptul de „guvernare", incluzând în acesta un evantai larg de acţiuni, menite să disciplineze copilul şi să-l determine, astfel, să respecte întocmai ordinele şi dispoziţiile educatorului. Promotorii orientării sociologice în educaţie adâncesc ideile lui Herbart privitoare la disciplina din şcoală. Elevul trebuie obişnuit, susţine Durkheim, să-şi stăpânească „egoismul natural" prin subordonarea acestuia imperativelor autorităţii externe.

Privind în ansamblu cele două orientări, observăm că atât una, cât şi cealaltă nu oferă soluţii clare şi precise, viabile în rezolvarea unor disfuncţionalităţi ivite în relaţia profesor – elev. În esenţă, autoritatea şi libertatea sunt două laturi complementare ale disciplinei, iar menţinerea echilibrului dintre ele este un indiciu al funcţionalităţii optime a acesteia. „Intervenţia managementului clasei de elevi se justifică atunci când problematica echilibrării celor două subcomponente ale disciplinei traversează situaţii de criză, iar impunerea unei decizii raţionale constituie rezultatul scontat pentru un climat sănătos în clasa de elevi" (Ullich, D., *Pädagogische Interaktion*, Beltz Verlag, Weinheim-Basel, 1995).

Mecanismele de a preveni, interveni şi rezolva problemele disciplinare presupun anumite strategii de intervenţie ale cadrului didactic, strategii de sorginte managerială. Succesul unui management al clasei presupune, până la un punct, şi prevenţie înainte de dezvoltarea situaţiei problematice. Abilitatea de detectare a crizelor în fazele iniţiale este de foarte multe ori mai valoroasă decât tratamentul intervenţionist *post eventum*.

Cadrele didactice cu experienţă spun că, de obicei, un obiectiv major pentru ei în primele zile de şcoală (primele săptămâni) este acela de a institui un bun control asupra clasei. Pentru a conduce, din punct de vedere disciplinar, clasa de elevi, cadrele didactice trebuie să posede o serie de calităţi manageriale, care îl vor ajuta să exploateze întreaga situaţie cu, potenţiale sau reale

conotaţii negative în favoarea clasei, a membrilor şi a climatului din interiorul acesteia.

Relaţia stabilită între problematica managementului clasei de elevi şi problematica disciplinei este foarte clar determinată şi poate fi explicată printr-o formă de subordonare ; astfel, disciplina – reprezentată prin cazul său extrem şi nedorit, indisciplina – este un subdomeniu de analiză şi intervenţie al managementului clasei de elevi. Capitolele dedicate gestionării situaţiilor de criză educaţională în clasă vor dedica spaţii mai largi analizei cazurilor de indisciplină.

2.4. Managementul clasei de elevi – resurse educaţionale

Problema resurselor, atât ca realitate obiectivă, cât şi ca reprezentare conceptual-ştiinţifică a apărut şi s-a dezvoltat în domeniul economic, fiind un principiu de bază al restructurării sistemelor economice pe principii manageriale moderne (TQM – Managementul Calităţii Totale, MRU – Managementul Resurselor Umane). Pentru exigenţele proceselor economice, dar şi sociale contemporane, satisfacerea unor nevoi tot mai crecânde cu resurse tot mai limitate a devenit o condiţie a reuşitei acestora.

Aşadar, în timp ce pentru specialiştii în management general se cunoaşte că determinarea necesarului şi a disponibilului de resurse reprezintă una dintre cele mai importante întreprinderi, iscusinţa unui bun manager se poate recunoaşte cu atât mai mult cu cât este vorba despre managementul clasei, atunci când, folosindu-se de un disponibil limitat de resurse, cadrul didactic poate suplini necesarul acestora.

Încercând să definim, din punct de vedere psihopedagogic, sintagma de *resurse educaţionale*, putem să utilizăm câteva referinţe ale domeniului : Ludusan, M., „Cerinţe şi nevoi speciale ale copiilor instituţionalizaţi", în Aurora Toea, Anca Butucă (coord.), *Ghidul directorului*, D.P.C.-EU/PHARE, Bucureşti, 1997 : „Resursele sunt privite ca disponibilităţi latente ale activităţilor şi mijloacelor pedagogice, insuficient folosite, dar virtual nelimitate". Se poate observa, în urma analizei acestui citat, că o caracteristică a elementelor care aspiră la gradul de resurse este aceea de a fi nelimitate. Problema resurselor se pune din momentul contactului cu situaţia unor posibilităţi

pedagogice de tip procedural sau funcţional, limitate, în raport cu nevoile solicitate a fi satisfăcute.

În opinia aceleiaşi autoare, cele câteva determinări ale conceptului de resursă educaţională sunt următoarele:

- sunt elemente iniţiale care apar drept intrări în sistem şi condiţii de desfăşurare a activităţii educaţionale (fără a pune în vreun fel în valoare calitatea evaluată finalmente);
- apar ca potenţialităţi care condiţionează amploarea activităţii, declanşarea, continuarea sau suspendarea ei, precum şi volumul şi natura nevoilor pe care activitatea educaţională în clasă le satisface;
- sunt „consumate" prin transformarea lor în produse educaţionale (comportamente, atitudini, aptitudini etc.), evaluabile la ieşirea din sistem şi menite să acopere nevoile pentru a căror satisfacere a fost organizată activitatea de educaţie respectivă;
- calitatea de resursă educaţională nu este intrinsecă elementelor materiale sau spirituale care intră în componenţa acesteia, fiind dependentă de mijloacele de care respectiva activitate instructiv-educativă dispune;
- resursele există şi pot fi definite numai prin raportarea la anumite nevoi (nu este resursă decât acel element care poate servi unor nevoi).

Investigaţiile moderne asupra eficienţei procesului de învăţământ au în vedere faptul că relaţia dintre modul de utilizare a resurselor şi gradul de satisfacere a nevoilor trebuie privită ca esenţială în determinarea şi evaluarea lor finală. Pornind de la analiza statutului de manager al profesorului în clasa de elevi, acesta trebuie să aibă în vedere, în fiecare etapă a desfăşurării procesului educaţional, relaţia dintre resurse şi nevoi, întreprinzând demersuri de acomodare şi echilibrare reciprocă. Fără a renunţa la perspectiva strict psihopedagogică, cadrul didactic trebuie să abordeze şi strategii de tip managerial în clasa de elevi, exploatând la maximum resursele disponibile prin proiectarea unor soluţii de administrare şi utilizare a lor.

O constatare interesantă asupra etiologiei eşecurilor la clasă ale cadrelor didactice este aceea a numărului lor mare datorat deficitarei cunoaşteri, administrări şi exploatări a resurselor educaţionale (sociale, psihologice, pedagogice, manageriale) din clasa de elevi. Nivelul eficienţei activităţii la clasă a cadrului didactic poate fi exprimat ca un raport între rezultatele obţinute şi resursele disponibile, raport cu o mai scăzută relevanţă statistică şi cu un sporit profit de atitudine, mentalitate şi reprezentare.

2.4.1. Resurse educaţionale implicate în managementul clasei de elevi

Principalele categorii de resurse educaţionale implicate în managementul clasei de elevi reprezintă o gamă foarte largă a resurselor educaţionale. Importanţa analizei resurselor educaţionale implicate în domeniul managementului clasei este reliefată de determinarea şi identificarea resurselor „latente", potenţiale, prea puţin cunoscute şi exploatate, uneori defectuos, de către cadrele didactice.

Clasificarea şi configurarea principalelor resurse educaţionale exploatabile la nivelul managementului clasei se realizează pornindu-se de la criteriul statutului lor epistemologic în structura activităţii instructiv-educative şi se prezintă astfel:

a. Resurse valorice:
- idealul educaţional (concepţia despre om);
- normativitatea socială (raportul libertate/autoritate şi concepţia despre disciplină).

b. Resurse materiale:
- spaţiul de învăţământ al sălii de clasă;
- mobilier şcolar;
- materiale didactice şi mijloace de învăţământ.

c. Resurse financiare:
- bugetare: – cheltuieli materiale;
  – burse;
- extrabugetare: – autofinanţare;
  – sponsorizări.

d. Resurse umane:
- capacitatea de muncă a cadrului didactic;
- capacitatea de muncă a elevilor (capacitatea de învăţare);
- competenţele manageriale ale cadrului didactic;
- resursele comunităţii şcolare a clasei;
- structura familială a colectivului de elevi;
- climatul organizaţional al şcolii.

În urma trecerii în revistă a categoriilor anterioare de resurse se poate observa utilitatea acestei taxonomii, atât ca reper teoretic, cât şi ca algoritm şi instrument al activităţilor de proiectare întreprinse de cadrul didactic la nivel managerial. Cunoaşterea acestor resurse prezintă un avantaj deosebit pentru managerul şcolar, care poate să exploateze, în urma unei selecţii pertinente, cele mai variate resurse, stabilind alternative acţionale, compensaţii valorice şi substituţii procedurale, în funcţie de complexitatea situaţiilor educaţionale.

Bibliografie

Ball, S., Davitz, J., *Psihologia procesului educaţional,* E.D.P., Bucureşti, 1978.

Bârzea, Cezar, *Arta şi ştiinţa educaţiei*, E.D.P., Bucureşti, 1995.

Berry, Sharon R., *100 Ideas that work ! Discipline în the classroom*, Colorado Springs, Colorado, 1995.

Blaga, L., *Elanul insulei*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1974.

Bruner, J., *Procesul educaţiei intelectuale*, Eitura Ştiinţifică, Bucureşti, 1970.

Campbell, J.P., *Managerial Behavior Performance and Effectiveness,* McGraw-Hill, New York, 1990.

Carducci, J. Dewey, Carducci, B. Judith, *The Caring Classroom,* Bull Publishing Company, Palo Alto, 1989.

Cazacu, Aculin, *Sociologia educaţiei,* Editura Hyperion, Bucureşti, 1994.

Collier, Gerald, *The management of peer - Group Learning*, Society For Research Into Higher Education, Surrey, 1983.

Creţu, Carmen, *Psihopedagogia succesului*, Editura Polirom, Iaşi, 1997.

Cucoş, Constantin, *Educaţia religioasă*, Editura Polirom, Iaşi, 1999.

Dissons, S., *Faire des adultes*, Dessart, Bruxelles, 1989.

Drăgănescu, M., *Informatica şi societatea*, Editura Politică, Bucureşti, 1987.

Duric, Ladislav, *Éléments de psychologie de l'éducation*, UNESCO, Paris, 1991.

Fraser, J. Barry, *Classroom Environment*, Croom Helm Ltd., New Hampshire, 1986.

Freeman, Joane, *Pour une éducation de base de qualité*, UNESCO, Paris, 1993.

Good, L. Thomas, Brophy, E. Jere, *Looking în Classrooms*, Harper & Row Publishers, New York, 1983.

Gurvitch, J., *Traité de sociologie*, vol. II, PUF, Paris, 1963.

Halpert, J., *Pädagogische Didaktik*, Andreas Verlag, München, 1993.

Heiland, Helmut, *Schulpraktische Studien*, Klinkhardt, Regensburg, 1993.

Ionescu, Miron, Chiş, Vasile, *Strategii de predare şi învăţare*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1992.

Iucu, B. Romiţă, *Formarea personalului didactic - sisteme, politici, strategii*, Editura Humanitas, Bucureşti, 2005.

Iucu, B. Romiţă, *Managementul clasei - gestionarea situaţiilor de criză*, Editura Bolintineanu, Bucureşti, 1999.

Iucu, B. Romiţă, *Managementul clasei de elevi - fundamente teoretico-metodologice*, Editura Polirom, Iaşi, 2000.

Jackson, W. Philip, *Life în classrooms*, Holt, Rinehart & Winston, New York, 1988.

Kessel, W., *Probleme der Lehrer-Schüler-Beziehungen. Psycho-sociologische Beiträge*, Koulten, Berlin, 1995.

Krappmann, L., *Interaktion und Lernen. Identität und Interaktion*, Simmonson, Düsseldorf, 1994.

Kriekemans, K., *La Pédagogie générale*, PUF, Paris, 1989.

Kutschera, Fr. von, *Einführung in die Logik der Normen, Werte und Entscheidungen*, Verlag Alber, Freiburg, 1983.

Laing, R.D., *Interpersonnelle Wahrnehmung*, Frankfurt, 1994.

Leroy, Gilbert, *Dialogul în educaţie*, E.D.P., Bucureşti, 1974.

Level & Galle, *Behavioral Management*, Syx Press, Londra, 1988.

Linhart, J., *Psihologia învăţării*, SPN, Praga, 1977.

Martory, I.B., *L'entreprise face à l'investissement en formation du personnel*, PUF, Paris, 1992.

Mialaret, G., *Éducation nouvelle et monde moderne*, PUF, Paris, 1969.

Mitang, G., Rinner, S., *Total Quality Management*, Treppler Press, Londra, 1995.

Mitrofan, N., *Aptitudinea pedagogică*, Editura Academiei, Bucureşti, 1988.

Monteil, Jean Marc, *Educaţie şi formare - perspective psihosociale*, Editura Polirom, Iaşi, 1997.

Moscovici, Serge, *Psihologia socială sau maşina de fabricat zei*, Editura Polirom, Iaşi, 1997.

Nash, Roy, *Classrooms observed*, Routledge & Kegan Paul, Londra, 1983.

Neculau, Adrian (coord.), *Psihologia câmpului social - Reprezentările sociale*, Editura Polirom, Iaşi, 1997.

Neculau, Adrian, „Câmpul educativ şi puterea şcolii", în *Revista de Pedagogie*, nr. 3-4, Bucureşti, 1992.

Nicola, Ioan, *Microsociologia colectivului de elevi*, E.D.P., Bucureşti, 1974.

Niculescu, Rodica, *Să fii un bun manager*, Editura Port, Tulcea, 1994.

Pânişoară, Ion-Ovidiu, Pânişoară, Georgeta, *Managementul resurselor umane - ghid practic*, Editura Polirom, 2004.

Păun, Emil, „Managementul organizaţiilor educaţionale", note de curs, Universitatea din Bucureşti, 1994.

Păun, Emil, *Sociopedagogie şcolară*, E.D.P., Bucureşti, 1985.

Păun, Emil, *Şcoala – abordare sociopedagogică,* Editura Polirom, Iaşi, 1999.

Perls, Fritz, *The Educational Counselling*; Roschelle College, New Jersey, 1992.

Potolea, Dan *et alii*, *Structuri, strategii, performanţe în învăţământ,* Editura Academiei, Bucureşti,1989.

Potolea, Dan, „De la stiluri la strategii : o abordare empirică a comportamentului didactic", în *Structuri, strategii, performanţe în învăţământ*, Editura Academiei Române, Bucureşti, 1989.

Priesemann, G., *Kommunikation als pädagogisches Problem*, Heinheim, Düsseldorf, 1993.

Radu, I.T., *Psihologie socială*, Editura „exe", Cluj-Napoca, 1994.

Radu, I.T., *Teorie şi practică în evaluarea eficienţei învăţământului*, E.D.P., Bucureşti, 1981.

Rees, W. David, *The Skills of Management*, Routledge, Londra, 1991.

Savage, A., *Reconciling your appraisal system with company reality*, Institute of Personnel Management, New York, 1994.

Saville-Troike, Mouriel, *The Ethography of Communication*, Basil Blackwell Ldt., Oxford, 1992.

Stănciulescu, Elisabeta, *Teorii sociologice ale educaţiei*, Editura Polirom, Iaşi, 1996.

Toea, A., Butucă, A. (coord.), *Ghidul directorului*, D.P.C.-EU/PHARE, Bucureşti, 1997.

Ullich, Dieter, *Pädagogische Interaktion*, Beltz Verlag, Weinheim-Basel, 1995.

Ulrich, Cătălina, *Managementul clasei de elevi – învăţarea prin cooperare*, Editura Corint, Bucureşti, 2000.

Vorobyev, N., „La théorie des jeux", în volumul colectiv *La pensée scientifique*, Mouton, UNESCO, Paris, 1988.

Wallen, J. Karl, Wallen, L. LaDonna, *Effective classroom management*, Allyn & Bacon Inc., Boston, 1988.

Weber, Erik, *Die erziehungstille*, Ludwig Auer, Donauwort, 1986.

Zlate, Mielu, „Model sintetic-integrativ al dezvoltării personalităţii", în *Revista de Pedagogie*, nr. 8, Bucureşti, 1984.

Capitolul 3

Structura dimensională a managementului clasei

3.1. Dimensiunea ergonomică

Investigaţiile realizate pe domeniul managementului clasei de elevi au început să atingă şi anumite subiecte considerate până în prezent elemente conexe procesului instructiv-educativ. Aceste probleme, dintre care le amintim pe cele ale structurii ergonomice (dispunerea mobilierului din clasă – vizibilitatea şi amenajarea sălii de clasă), nu pot fi considerate ca secundare sau lipsite de importanţă pentru succesul activităţii la catedră a cadrului didactic. Suporturile investigaţionale moderne aduc probe certe în favoarea acestor dimensiuni, considerându-le fundamentale în economia generală a procesului didactic, ca proces managerial. Analiza unor subiecte, cum ar fi cele anterior menţionate : dispunerea mobilierului din sala de clasă, vizibilitatea, în sensul poziţionării elevilor în bănci şi amenajarea sălii de clasă, au determinat reconsiderarea unor structuri dimensionale ale managementului clasei de elevi.

3.1.1. Dispunerea mobilierului în sala de clasă

Mobilierul şcolar reprezintă o parte importantă a bazei tehnico-materiale a învăţământului şi, potrivit specialiştilor în domeniu, este compus dintr-o serie de piese de mobilă folosite în mediul şcolar ca suporturi conexe, în scopul îndeplinirii unor obiective educaţionale. În compoziţia mobilierului şcolar intră atât piesele destinate locurilor de studiu şi de învăţare ale elevilor, cât şi piesele mobilierului personal rezervat cadrului didactic. Din punct de vedere ergonomic, mobilierul şcolar este realizat corespunzător caracteristicilor psiho-somatice ale elevilor şi adecvat spaţiului de clasă, în timp ce, dintr-o perspectivă didactică, acesta trebuie instalat şi reglat după obiectivele instructiv-educative ale activităţii.

Mobilierul în sala de clasă datează încă din antichitate sub forma mesei simple, se păstrează în epoca medievală (în jurul şcolilor-catedrale) şi poate fi considerat în accepţiunea sa modernă odată cu sistemul monitorial al lui Bell şi Lancaster. În sistemul de învăţământ românesc, banca a fost introdusă în jurul anului 1830, în timp ce preocupările faţă de subiectul ergonomiei şcolare nu au încetat să fie exercitate cu adevărat interes. Teoreticieni ca D. Brandza au emis puncte de vedere constructive asupra variantelor moderne de mobilier şcolar.

Atributele moderne ale mobilierului sălii de clasă sunt, după Ullich (1995), simplitatea, funcţionalitatea, durabilitatea instrucţionalitatea şi modularitatea. Specialiştii în ergonomie şcoală sunt preocupaţi în momentul de faţă de realizarea unui mobilier al sălii de clasă după standardele anterioare, care poate să ofere elevului atât autonomia funcţională, cât şi posibilitatea de organizare a activităţii educaţionale pe grupuri de elevi. Un subiect preferenţial în momentul de faţă al preocupărilor privitoare la ergonomia spaţiului de învăţământ-clasă este cel al modularităţii mobilierului şcolar, astfel încât acesta să poată fi organizat şi reorganizat, compus şi descompus, în funcţie de sarcina didactică fundamentală şi de stilul educaţional al cadrului didactic. Spre exemplu, o dispunere a mobilierului în manieră tradiţională favorizează mai ales expunerea cadrului didactic şi atitudinea pasivă a elevilor şi se pretează la activităţi educaţionale de tip predare, conferinţă şi prelegere (figura 1). Din contra, o dispunere a mobilierului pe sistem semicerc (figura 2) sau chiar oval (figura 3) schimbă accentul interpersonal al relaţiei educaţionale, favorizând şi încurajând interacţiunile permanente şi activismul elevilor :

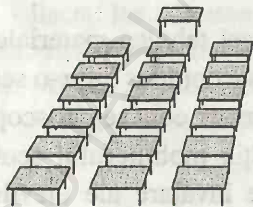


Figura 1

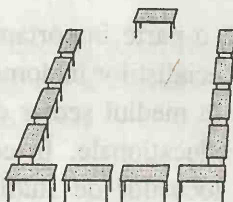


Figura 2

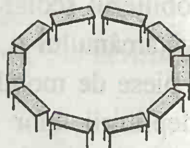


Figura 3

(vezi Ullich, D., *Pädagogische interaktion*, Beltz Verlag, Weinheim-Basel, 1995)

Urmărind toate informaţiile anterioare, cadrul didactic în planul activităţii sale manageriale poate exploata la maximum resursele educaţionale fundamentale ale dispunerii mobilierului şcolar, în drumul către eficienţă didactică.

3.1.2. Vizibilitatea

Reprezintă o substructură dimensională a managementului clasei de elevi, dependentă de ergonomia acesteia. Vizibilitatea este o constantă ergonomică, apropiată de igiena şcolară şi presupune adaptarea spaţiului şcolar al clasei, inclusiv al mobilierului, la necesităţile somato-fiziologice şi de sănătate ale elevilor. Totodată, vizibilitatea este condiţionată de dispunerea mobilierului în clasa de elevi şi de starea de sănătate a elevilor. La acest nivel, avem în vedere copiii cu deficienţe de vedere, cu deficienţe de auz, cu deficienţe structurale ale scheletului, precum şi copiii care, din punct de vedere fizic, sunt variabili după înălţime.

Ţinând cont de aceşti parametri fizici, biologici şi medicali, în strânsă dependenţă şi cu parametrii de tip social şi instrucţional, cadrul didactic va lua cele mai bune decizii rezultate din combinaţiile de alternative posibile. Selecţia se va face printr-o susţinere criterială armonioasă, punându-se la acest nivel pe primul plan argumentele de tip medical şi fizic. Este recomandabilă şi aici stimularea unei dinamici a poziţiilor ocupate în bănci de către elevi, astfel încât permutările respective să nu încalce legile biologice, fizice şi medicale anterioare, dar, totodată, să nu contravină nici normelor psihopedagogice, instructiv educative şi de socializare ale elevilor în sala de clasă.

Intervenţiile noastre anterioare, investite cu puternice accente teoretice, pot prinde contur practic numai în cazul unei întreprinderi manageriale eficiente a cadrului didactic.

3.1.3. Amenajarea sălii de clasă

Cele mai interesante analize de nivel managerial nu exclud variabilele de mediu cultural-estetic ale clasei de elevi. Cadrul didactic trebuie să respecte din punct de vedere managerial ideea că clasa, ca grup organizat, poate să se identifice la nivelul culturii manageriale prin intermediul unui element de individualizare (o mascotă, spre exemplu) şi să-şi eficientizeze structura grupală interioară prin intermediul unui spaţiu (pereţii sălii de clasă, alte piese de mobilier decât cele strict şcolare) amenajat după legile instructiv--educative, estetice, dar, nu în ultimul rând, şi după cele manageriale.

Cultura grupală a clasei de elevi presupune promovarea atât a unor valori instrumentale, cât şi a unor valori expresive (sloganuri, simboluri, ceremonii, ajungându-se chiar până la adevărate „ritualuri de socializare"), cele din urmă constituindu-se în adevărate fundamente pentru primele. Constituită pornindu-se de la premisa teoretică a elaborării în dinamica interacţiunilor de grup, cultura de grup trebuie să se situeze în centrul atenţiei cadrului didactic. Acesta trebuie să orienteze, prin demersurile de tip managerial, elementele incipiente ale culturii grupale în sensul prescris de obiectivele sociale şi educaţionale ale activităţii instructiv-educative, punând la baza structurării culturii instrumental-normative (subiect ce va fi abordat în capitolele următoare) elementele de cultură expresivă, simple la o primă constatare empirică, dar foarte complexe la o analiză mai profundă a evoluţiei fenomenului menţionat. Un simbol al clasei, o melodie preferată, un joc preferat, o poveste reprezentativă pentru clasă, câteva seturi de fotografii cu membrii clasei constituie tot atâtea ocazii de configurare indusă unei culturi expresive şi mai târziu instrumentale la nivelul clasei de elevi, prin intermediul unor pârghii, de construcţie şi de reglare, de tip managerial.

3.2. Dimensiunea psihologică

Dimensiunea psihologică reprezintă cea de-a doua dominantă structurală a managementului clasei de elevi şi are în vedere atât caracteristicile de ordin psihologic strict, cât şi pe acelea care ţin de psihologia educaţiei.

Elementele centrale ale dimensiunii psihologice sunt reprezentate de cunoaşterea, respectarea şi exploatarea particularităţilor individuale ale elevilor. Ca substrat integrator, factorul central este *capacitatea de muncă a elevilor* în clasă, concept utilizat în toate studiile de psihologia muncii şi în studiile de randament profesional. Profesorul Florea Voiculescu, în cartea *Ghidul directorului* (1997, coordonatori Aurora Toea şi Anca Butucă, Editura Bălgrad, Alba Iulia), defineşte capacitatea de muncă a elevilor în sala de clasă ca „potenţialul energetic şi funcţional, fizic şi psihic, de care trebuie să dispună individul uman (elevul) pentru desfăşurarea la nivel optim de intensitate, ritm şi eficienţă a unei activităţi (educaţionale) date". După opinia aceluiaşi autor, capacitatea de muncă a elevilor este o resursă dinamică a activităţii la clasă cu elevii, care îşi modifică componentele calitative şi

cantitative ale solicitărilor cărora elevii trebuie să le facă faţă în funcţie de volumul, de intensitatea şi de raţionalitatea sarcinilor solicitate.

Principalele componente ale capacităţii de muncă a elevilor sunt (pornind de la aserţiunile autorului menţionat) următoarele : capacitatea de muncă nominală sau potenţială, capacitatea funcţională de muncă, capacitatea de muncă disponibilă şi capacitatea de muncă auxiliară sau de rezervă.

a. *Capacitatea de muncă nominală* este reprezentată de totalitatea resurselor energetice şi funcţionale ale organismului şi ale sistemului psihic uman, care pot alcătui potenţialul maxim de efort fizic şi intelectual al elevilor în condiţii optime de ritm biologic, sănătate şi motivaţie ; despre aceasta se poate menţiona că este o rezervă comună a tuturor componentelor activităţii şcolare în care sunt integraţi elevii.
b. *Capacitatea funcţională de muncă* reprezintă energia fizică şi psihică solicitată şi utilizată efectiv în activitatea şcolară ; din punct de vedere ideal, extensia capacităţii funcţionale ar trebui să fie identică cu cea a capacităţii potenţiale.
c. *Capacitatea de muncă disponibilă* este rezultatul diferenţei dintre primele două forme ale capacităţii de muncă şi reprezintă rezervele de energie psihică şi fizică de care dispune elevul la un moment dat pentru investirea lor în desfăşurarea unor activităţi de ordin şcolar.
d. *Capacitatea de muncă auxiliară* este un potenţial energetic de rezervă sau secundar şi necesar elevului pentru desfăşurarea cu succes a altor sarcini decât cele şcolare (sarcini extraşcolare).

Modul de determinare al capacităţii de muncă a elevilor se realizează fie cu ajutorul unor instrumente psihodiagnostice, fie prin comparaţie cu tabloul indicatorilor dezvoltării psiho-fizice a elevilor. De asemenea, „simptomatica labilă”, „simptomatica stabilă”, observarea comportamentelor şcolare zilnice şi analiza produselor activităţii copiilor reprezintă un corpus metodologic la dispoziţia cadrului didactic.

Modul de concretizare structural-integrativă a capacităţii de muncă a elevilor în legătură directă cu managementul clasei de elevi se prezintă astfel :

- capacitatea de învăţare (ex. : „învăţarea normativă”) ;
- trăsăturile de personalitate (accent pe dimensiunea relaţional-valorică şi socio-interacţională).

3.2.1. Capacitatea de învăţare

Managementul clasei de elevi se preocupă de învăţarea în plan socio-relaţional şi normativ. Pentru a stabili momentul optim când elevii pot lua contact cu sarcina de învăţare, sunt necesare câteva informaţii despre:

- stadiul dezvoltării psihologice a copiilor;
- concepţia despre învăţare şi asimilare;
- analiza logico-cognitivă a conţinutului de învăţat (socio-moral).

Elementul primordial al capacităţii de învăţare îl reprezintă determinarea *stării de pregătire a elevilor*, asimilată ca „nivel de dezvoltare psihoeducaţională care face posibilă abordarea cu succes a unor obiective sau sarcini de învăţare" (Potolea, Dan, „Curriculum", note de curs, Universitatea din Bucureşti, 1991). Aceasta este o precondiţie pentru succesul actului de învăţare. După opinia aceluiaşi autor, structura capacităţii de asimilare este condiţionată de următorii factori:

a. *nivelul dezvoltării biopsihosociale*, angajat la nivelul investigaţiei psihologice în studiile lui Piaget;
b. *starea de pregătire* la nivel de abilităţi, cunoştinţe în raport cu un conţinut predeterminat, este apreciată în cercetările lui Gagne ca element de experienţă cognitivă.
c. *componenta motivaţională* asimilată cu atenţia şi interesul pentru studiu şi susţinută cu argumente ştiintifice clare şi de Ausubel.

Puncte de vedere apropiate cu privire la *capacitatea de învăţare* a elevilor sunt prezente şi în concepţia autorului Florea Voiculescu, care, în lucrarea *Ghidul directorului* (1997, coordonatori Aurora Toea şi Anca Butucă, Editura Bălgrad, Alba Iulia), prezintă următorii determinanţi structurali ai capacităţii de învăţare:

1. *Resurse intelectuale*:
   - informaţia stocată în memoria de lungă durată;
   - algoritmi de operare cu informaţia;
   - strategii de gândire.
2. *Resurse reglatorii*:
   - trebuinţe de diferite niveluri;
   - motive de diferite intensităţi şi forme;

– interese ;
– însuşiri ale voinţei (calităţi).

3. *Resurse comportamental-instrumentale* :
– deprinderi ;
– comportamente ;
– conduite.

Resursele învăţării anterior prezentate pot fi exploatate în plan managerial de cadrul didactic, care, prin cunoaşterea şi distribuirea raţională a sarcinilor de învăţare (intelectuale sau social-valorice), în mod echilibrat, pe obiective şi genuri de activităţi, pe diferite perioade ale zilei şi ale anului şcolar, le poate converti într-o condiţie decisivă a eficientizării activităţii cu clasa de elevi.

3.2.2. Fundamentele psihologice ale competenţelor socio-relaţionale

Conştiinţa morală nu este o garanţie a comportamentului elevului. Observăm frecvent elevi care cunosc principiile morale, sunt capabili să emită judecăţi valorice, dar nu acţionează promt în circumstanţe strict definite. Normele şi principiile socio-morale ar trebui să se transforme în trăsături esenţiale de caracter.

Principiile etice e bine să fie puse, de cele mai multe ori, pe baze raţionale. Aspectul intelectual logic pe care ar trebui să-l îmbrace poate fi fundamentat pe forţa adevărului, acesta putând fi de o eficacitate pedagogică mai mare decât moralizarea constantă, stereotipă şi dogmatică. Pentru inculcarea unor principii etice unui copil, cadrul didactic trebuie să facă apel la imaginaţia şi fantezia acestuia. După Rubinstein, „educaţia nu este cu adevărat reuşită decât dacă ea poate să atingă parţial, să arate, să dezvolte şi să implanteze în inima copilului punctele de sprijin pentru obligaţiile viitoare definite".

În conduită şi în comportament profilul moral al copilului se evidenţiază cel mai bine. Conştiinţa şi principiile morale nu pot fi identificate în conduita şi comportamentele morale. Pentru a forma la copil deprinderi şi reflexe morale trebuie procedat în mod ordonat şi sistematic. Educaţia morală nu vizează pur şi simplu formarea singulară a caracterului, ci dezvoltarea unui întreg sistem de personalitate în care deprinderile individului se sprijină şi se completează unele cu altele. Formarea habitudinilor şi a reflexelor morale reprezintă momentul de debut şi, în acelaşi timp, sfârşitul educaţiei morale la copil.

În ceea ce priveşte atitudinile şi, în special, atitudinile morale, misiunea cadrului didactic este dublă: încurajarea atitudinilor pozitive şi corectarea celor negative. Un postulat al consolidării atitudinilor morale ale copiilor este şi acela al extensiei lor progresive, plecând de la obiectivele şi fenomenele lumii interioare şi imediate ale copilului, până la limita contactului direct cu lumea reală.

Structural, elementul motivaţional, care coagulează întreaga teorie privitoare la fundamentarea psihologică a competenţelor sociorelaţionale, este *convingerea*, ca element psihologic complex, cognitiv, afectiv şi voliţional. Dacă primele două elemente sunt clare şi cunoscute mai îndeaproape cadrelor didactice, cel de-al treilea, voinţa, reprezintă în planul practic al formării şi consolidării sale un adevărat exerciţiu de măiestrie pedagogică şi managerială.

Problema voinţei este foarte importantă în cadrul educaţiei morale. Elevii înţeleg, de obicei, fundamentul bun al regulilor stabilite de părinţii şi educatorii lor şi acceptă principiile morale, dar, dacă voinţa lor nu este suficient de puternică, la un prim şoc, la un prim obstacol, va apărea abandonul. Voinţa reprezintă, din punct de vedere psihologic, capacitatea fiinţei umane de a depăşi obstacolele care o împiedică să atingă un obiectiv fixat. Conţinutul comportamentului voluntar este foarte complex. Dacă elevul (copilul) nu este dotat cu o forţă voluntară considerabilă, prin intermediul unor intervenţii educaţionale aceasta (voinţa) poate fi exersată şi consolidată.

Paşii instrucţiei voluntare, propuşi de Ladislav Duric în *Éléments de psychologie de l'éducation* (UNESCO, 1991), privesc următoarele componente voluntare:

1. Conceperea unui proiect care trebuie să fie conform normelor şcolare. Obiectivele stabilite e bine să fie clare şi precise, concrete şi motivante pentru elevi. Totodată, se pot fixa atât obiective pe termen lung, cât şi obiective pe termen scurt.
2. Iniţiativa, manifestată prin disponibilitate şi spirit de decizie, curaj şi independenţă în alegerea obiectivelor şi realizarea lor. Sarcina cadrului didactic este de a stimula iniţiativa elevilor, exploatând toate ocaziile disponibile.
3. Perseverenţa trebuie şi ea pusă în valoare ori de câte ori cadrul didactic surprinde momentul oportun pentru dezvoltarea voinţei elevului respectiv. Între obiectivul propus şi strategiile propuse spre realizare este bine să existe o coordonare acţională şi funcţională clară. Voinţa nu se poate dobândi decât prin acţiune educaţională.

Formarea voinţei este strâns legată şi de dezvoltarea proceselor cognitive şi afective. „Prima condiţie a educării unei voinţe constă în buna organizare de către cadrul didactic a procesului instructiv-educativ" (Duric, 1991), iar acest fapt este dependent de capacităţile manageriale ale cadrului didactic.

Evaluarea eronată a eforturilor şi a aplicaţiilor elevilor poate exercita, de asemenea, o influenţă negativă asupra dezvoltării voinţei. Obiectivul central al intervenţiilor cadrului didactic este acela de a forma o personalitate complexă şi de a conecta voinţa la evoluţia pozitivă a caracterului. Acesta exprimă relaţia omului cu realitatea şi se manifestă în comportament şi în conduită, formându-se printr-un sistem de expansiune relaţională şi motivaţională.

3.3. Dimensiunea socială

Analiza clasei de elevi din perspectivă sociologică reprezintă asocierea dintre clasa de elevi şi grupul social. Investigaţii şi cercetări aprofundate au fost făcute în acest domeniu atât în ţară, cât şi în străinătate. Pentru literatura de specialitate românească, autori ca Emil Păun, Mielu Zlate, Ioan Nicola, Vasile Popeanga pot fi consideraţi reprezentativi.

În mod tradiţional, punctele de vedere sunt oarecum consonante în ceea ce priveşte tematica fundamentală a clasei de elevi ca grup social. Structura, sintalitatea şi problematica liderilor sunt doar câteva din ariile de preocupare ale investigaţiilor de tip sociologic în clasa de elevi. Pentru o mai mare consencvenţă şi unitate internă a lucrării de faţă, vom trece succint în revistă caracteristicile definitorii ale grupurilor mici, categorie din care face parte şi clasa de elevi.

3.3.1. Clasa ca grup social

Reluăm definiţia dată grupului-clasă de profesorul Mielu Zlate : „Ansambluri de indivizi (elevi), constituite istoric, între care există diverse tipuri de interacţiune şi relaţii comune determinate". Însoţim definiţia prezentată şi de evocarea celorlalte caracteristici ale clasei ca grup social :

- *întinderea clasei* are în vedere numărul de elevi care compun grupul (de obicei, 25-30, în cazurile cele mai frecvente, 30-40, în cazurile cele mai inoportune, şi 20-22, în cazurile cele mai fericite) şi pune în discuţie extensia numerică optimă a acesteia ;

- *interacţiunea membrilor clasei*, vizate fiind interacţiunile directe, nemijlocite şi multivariante. În capitolele care vor urma (capitolul 4), vor fi analizate pe larg investigaţii amănunţite privitoare la multitudinea de interacţiuni din sala de clasă ;
- *scopurile*, atât cele pe *termen scurt*, cât şi cele pe *termen lung*, sunt comune grupului-clasă şi, prin intermediul conştientizării acestora de către elevi, pot deveni motorul dezvoltării grupului pe perioada şcolarităţii ; arta cadrului didactic, ca manager în clasă, constă în fixarea, pe lângă obiectivele şcolare formale, şi a unor serii de obiective social-afective pentru grupul de elevi, care vor determina consolidarea coeziunii acestuia ; profesorul Septimiu Chelcea arată că scopurile grupului pot fi atât expresive (în ceea ce priveşte semnalizarea sentimentelor la nivel de membri), cât şi instrumentale (în ceea ce priveşte unele probleme de natură materială) ;
- *structura grupului* poate fi analizată dual în ceea ce priveşte grupurile mici şi, implicit, clasa de elevi, atât ca modalitate de legătură a membrilor grupului în plan interpersonal, cât şi ca ierarhie internă a grupului. La acest nivel al analizei, semnalăm apariţia unor noutăţi ale domeniului de studiu, pe care le vom trece în revistă în subcapitolul dedicat structurii informaţiei în grupurile mici ;
- *compoziţia şi organizarea* sunt rezultatul interacţiunii tuturor celorlalte caracteristici ale grupului, definitoriu din punctul de vedere al acestuia fiind gradul de omogenitate sau de eterogenitate a clasei ; din acelaşi indicator de dinamica grupului-clasă, mai poate fi derivată şi o altă caracteristică a acesteia, coeziunea, acceptată ca fiind gradientul de unitate al grupului şi denumită, uneori, „sănătatea grupului".

Tot în investigarea specificului grupului-clasă pot fi plasaţi şi alţi doi parametri de analiză dinamică, *sintalitatea*, înţeleasă ca personalitate a grupului respectiv şi investigată în literatura de specialitate românească de profesorul Ioan Nicola, şi *problematica liderilor*, care, în cazul clasei, poate fi un subiect extrem de delicat, mai ales la nivel de identificare, diagnoză şi coordonare din partea cadrului didactic. Ambele subiecte solicită mai mult decât oricare dintre celelalte competenţele manageriale ale profesorului sau învăţătorului.

La acest nivel, tehnicile sociometrice sunt cele mai utile şi facile mijloace diagnostice cu privire la starea grupului-clasă, a coeziunii acesteia şi a climatului şcolar.

Comportamentul colectiv în clasa de elevi a fost analizat de specialiştii în psihologie socială pornindu-se şi de la ideea emergenţei acestuia, fiind reglat atât de norme instituţionale, cât şi de norme generate de participanţii elevi.

Normativitatea reprezintă, după opinia noastră, o dimensiune aparte, chiar privilegiată, putem spune, a managementului clasei de elevi şi, ca atare, va fi tratată într-un spaţiu separat, în subcapitolul următor.

3.3.2. Structura informaţiei în grupul-clasă

Cercetările cele mai interesante la acest nivel sunt consacrate raportului dintre informaţie, circulaţia acesteia şi dinamica grupului. Yona Friedman este merituosul specialist care a avut curajul de a critica iluzia comunicării globale la nivelul grupului, indiferent cât de sofisticate sunt mijloacele de comunicare inventate de om.

Un concept interesant introdus de Friedman este acela de *valenţă* şi reprezintă numărul de indivizi cu care un individ dat (membru al clasei, spre exemplu) poate comunica direct într-un timp dat: fie la receptare (a da răspuns unui stimul), fie la emisie (a influenţa printr-un stimul care cere un răspuns). Se cunoaşte aici raportul fundamental informaţie/timp, pe care Pierce l-a definit într-un alt mod, evaluând la 40 biţi/sec. capacitatea de recepţie a unei fiinţe umane. Avantajul valenţei este că exprimă raportul nu prin cantitatea de informaţie, ci prin numărul surselor corelate, ceea ce permite o analiză a sistemului avut în vedere.

Al doilea concept introdus de Friedman este *capacitatea de transmitere*, definită prin pierderea de informaţie în momentul în care un mesaj tranzitează un individ.

Ambele concepte se văd integrate într-un sistem coerent prin intermediul unor mecanisme, evocate în număr de trei:

a. Mecanisme de transmisie (efect spaţial):
   - M_1 – mecanisme releu (oglinda);
   - M_2 – mecanisme media (telefonul);

b. Mecanisme cronologice (efect temporal):
   - M_3 – mecanisme memorie (magnetofon);
   - M_4 – mecanisme informatice (calculator);

c. Mecanisme biologice (efect informaţional):
   - M_5 – mecanisme cu comportament (organismele);
   - M_6 – mecanisme cu limbaj (omul).

Friedman prezintă grupurile, dintr-o perspectivă informaţională, ca fiind de două tipuri: a) *egalitar* şi b) *ierarhizat*. Într-un grup dat, ierarhia se stabileşte printr-un bilanţ informaţional (numit de autor balanţa influenţelor) al fiecărui individ. Bilanţul este diferenţa dintre influenţele pe care le primeşte şi influenţele pe care le exercită individul respectiv. Dacă bilanţul este egal pentru toţi membrii grupului, atunci grupul este egalitar; dacă, din contra, bilanţul este inegal, atunci grupul este ierarhizat. Foarte interesant, mai ales pentru un grup ca acela şcolar, bazat eminamente pe informaţie, este că Friedman defineşte influenţa ca „rezultanta unui schimb informaţional între unul şi mai mulţi indivizi, influenţa celui dintâi fiind măsurată prin efectul produs de schimbul informaţional asupra comportamentului celorlalţi".

Friedman propune următoarele ipoteze:

a. valenţa unui individ este de 4/oră, ceea ce înseamnă că el poate avea schimburi informaţionale producătoare de influenţă cu 4 indivizi într-o oră;
b. după *n* transmisiuni, nu rămân decât *1/n* din informaţie şi deci din influenţă.

Dacă în urma unor calcule se ajunge la concluzia că bilanţul e acelaşi pentru toţi şi egal cu zero, grupul este egalitar, în timp ce, dacă bilanţul e diferit, grupul este ierarhizat.

Din punct de vedere informaţional, proprietăţile grupului egalitar sunt clare: dacă un stimul îl atinge pe unul din membrii lui, răspunsul dat în numele grupului de către unul din membrii lui va fi rezultanta fiecărui membru al grupului, rezultantă bineînţeles diferită de răspunsul pe care acesta l-ar fi dat individual. Situaţia aceasta, o recunoaşte şi Friedman, este mai degrabă teoretică, fiind extrem de dificil ca toţi indivizii să aibă aceeaşi influenţă unii asupra altora; un astfel de grup permite menţinerea unui comportament egalitar.

Trecerea unui grup de la o formă la alta se poate realiza, după opinia lui Friedman, la iniţiativa membrilor grupului, urmând calea dinamicii de grup, care este rezultatul unor interacţiuni între membrii acestuia. Efectul informaţional imediat al acestei treceri este că un maximum de egalitarism permite unui maxim de informaţie să circule în interiorul grupului, în timp ce un maximum de ierarhizare permite unui maximum de informaţie să fie transmisă de grup.

Toate argumentele anterioare au fost evocate din dorinţa de a găsi formula ideală de a stabili dimensiunile unui grup, pentru a evita pierderile de informaţie,

deoarece dincolo de o dimensiune critică, informaţia nu mai poate circula. Ca urmare a acestei constatări, Friedman, bazându-se pe o valenţă de 4 şi pe o capacitate de transmisie de 6, formulează următoarea lege: „Nici un grup egalitar compus din fiinţe umane nu poate avea mai mult de 16 membri".

Dificultatea sporeşte atunci când este vorba despre definirea dimensiunilor critice ale grupurilor ierarhizate. Totuşi, de reţinut este şi ipoteza unei dimensiuni în care liderul îşi exercită influenţa în mod direct şi imediat asupra fiecărui membru al grupului. Această dimensiune se defineşte prin spaţiul de comunicare al liderului. El îşi poate exercita influenţa fie global, fie la nivelul unor grupuri egalitare. În cazul unui grup şcolar, acesta îşi poate extinde dimensiunile artificial, printr-o iluzie spaţială (dispunerea într-un amfiteatru). Cadrul didactic devine aici un element specializat al grupului cu rol de coordonare şi canalizare a transferurilor de informaţie. Acest tip de grup a fost denumit *grup specializat*, iar dimensiunea sa critică se situează la 64 de membri. Este dimensiunea minimă la care un profesor îşi dă seama că nu mai are de-a face cu o clasă, ci cu o responsabilitate bivalent verticală.

Grupul specializat poate funcţiona numai atâta vreme cât liderul de grup, cadrul didactic, mai are posibilitatea de a comunica cu toţi membrii grupului vocal şi gestual. Dincolo de dimensiunea critică, se impune existenţa unei ierarhii, a unor verigi nu numai de transmisie, ci şi de decizie. Acest lucru implică la rândul lui existenţa unui *grup de comandament*.

Legat de grupul de comandament, Parkinson elaborează o lege: „1=2, deci 2=7". Cu alte cuvinte, dacă un şef A are un subordonat B, acest subordonat devine treptat un rival pentru A. A îşi va exercita influenţa pentru a-şi procura un al doilea subordonat C, la acelaşi nivel cu B, împărţind astfel între aceştia influenţa pe care o delega. Dar B şi C, devenind rivali de acelaşi grad, vor încerca să-şi sporească influenţa, procurându-şi fiecare, mai întâi unul, apoi doi subordonaţi. Structura piramidală e caracteristică grupurilor de comandament, iar dimensiunea lor critică e de 128-130 de persoane. Această dimensiune ne oferă limita a ceea Friedman a numit *grup manipular*, grupul care poate fi ţinut în mână de un lider la nivel de joc interacţional.

Dimensiunea critică a grupului manipular e importantă întrucât, dincolo de acest prag, se impune alegerea între două modele:

a. *modelul univectorial*: informaţia e introdusă printr-o sursă unică, sub forma unei instrucţiuni şi e destinată producerii de influenţă, al cărei efect e corelat în *feed-back* pe aceeaşi cale liniară cu sursa;

b. *modelul deliberativ*: informaţia e introdusă printr-o sursă unică, sub forma unei interogaţii difuzate în tot grupul, cu scopul de a suscita o dezbatere care să ducă la o decizie.

În primul caz, cuplarea informaţiei vehiculate prin *feed-back* se face în afara grupului, în timp ce în al doilea caz, ea se face în interiorul grupului.

Toate demersurile anterioare pot căpăta o relevanţă deosebită pentru clasa de elevi, în măsura în care cadrul didactic le cunoaşte şi probează capacităţi manageriale strălucite în planul aplicării lor practice. La nivelul conducerii concrete a colectivului de elevi, dinamica permanentă a grupului-clasă poate constitui un remediu atât împotriva rutinei pedagogice, cât şi împotriva deficienţelor de climat şcolar.

3.4. Dimensiunea normativă

Specialiştii în sociologia clasei de elevi au observat că acest univers şcolar este o reflectare micro (în miniatură) a problematicii unei societăţi. Clasa, după cum s-a putut observa şi din demersurile noastre anterioare de studiu, nu este numai o entitate psihologică, ea este şi o realitate socială, psihosocială, ce rezultă din interacţiunile universului relaţional al acesteia.

Din punct de vedere constitutiv, la baza construcţiei grupului-clasă stau unele seturi de *norme*, reguli, care vor regla întreaga desfăşurare a activităţii şcolare cotidiene.

Definiţional, conceptul de *normă* acoperă un spaţiu de cerinţe ale unei comunităţi în ceea ce priveşte atitudinile, alegerile şi acţiunile membrilor, manifestându-se sub forma unor obişnuinţe, uzanţe, constanţe şi stereotipuri comportamentale. Respectarea acestor norme poate fi evidenţiată prin forţa sintalităţii grupului, a tradiţiilor, a culturii grupale în clasa de elevi. Din punctul de vedere al eticii, norma morală capătă contur prin ceea ce profesorul Nicolae Vinţanu scrie în *Dicţionarul de Pedagogie*: „regulă de comportament obligatorie din punctul de vedere al moralei; tip concret de acţiune cerută de morala socială". Totodată, norma poate fi acceptată şi ca judecată de valoare referitoare la ceea ce este admis sau interzis procedural din punct de vedere moral.

O altă condiţie de existenţă a normei este valoarea ei de imperativ, care solicită supunere necondiţionată. Interiorizarea acesteia de către elev semnifică

posibilitatea lui de a se integra activ în viaţa socială a clasei. La început, normele apar ca imperative externe fiind posibil ca prin intermediul unor elemente de convingere să devină forme interioare de comportament.

3.4.1. Normativitatea în clasa de elevi

Profesorul Emil Păun arată că normele sunt ansambluri de reguli ce reglează desfăşurarea unei activităţi. Particularizând problematica normativă la specificul clasei de elevi, putem desprinde câteva concluzii privitoare la rolul constructiv al normelor în ceea ce priveşte organizarea internă a grupului, pe de o parte, şi în evaluarea externă a grupului (judecăţi de valoare cu privire la comportamentele integrate şi la comportamentele deviante – pozitiv şi negativ), pe de altă parte. La acest ultim exemplu, normele, purtătoare de conţinut axiologic, funcţionează ca pertinente criterii evaluative.

După aprecierile aceluiaşi autor, tipologia normativă cu relevanţă pentru clasa de elevi este următoarea:

a. norme explicite: sunt normele prescriptive, cunoscute, clar exprimate;
b. norme implicite: sunt normele ascunse, care se construiesc în cadrul grupului.

a. *Normele explicite* pot fi divizate la rândul lor în două categorii: *norme constitutive*, care decurg din caracteristicile procesului de predare-învăţare şi de transmitere a valorilor cunoaşterii (normativitatea didactică) şi *norme instituţionale*, care decurg din prezentarea instituţiei şcolare ca instituţie socială. Ambele categorii de norme explicite au rol de reglementare a activităţii şcolare (Păun, 1994).

   Normele explicite sunt sistemul de referinţă al organizaţiei grupale, ele preexistând apartenenţei la grup a elevilor. Aplicarea acestor norme se face în mod uniform şi unitar pentru toţi elevii şi, indiferent de caracterul imuabil al acestora, cadrul didactic trebuie să depună eforturi pentru a realiza trecerea lor progresivă de la caracterul impus, coercitiv, la cel acceptat, interiorizat.

   Unii specialişti în anatomie şi biologie (Sperry, 1978) arătau că omul este, chiar şi din punct de vedere somato-biologic, construit să respecte anumite norme, evocat fiind reflexul organismului la ritmurile biologice.

b. *Normele implicite* sunt ansambluri de reguli produse de viaţa în comun a grupului. Cele mai importante surse de constituire a normelor de grup, prezentate şi de profesorul Emil Păun, sunt:

- interiorizarea normelor explicite, astfel încât acestea pot deveni normele grupului, nemaifiind simţite ca forme exterioare de constrângere (prin intermediul acestui artificiu grupul informal poate căpăta valenţe informale) ;
- „importul de norme" din afara şcolii şi a clasei, astfel încât pot fi apelate alte valori normative ;
- interacţiunile din viaţa grupului (această sursă favorizează distincţia dintre o clasă şi o alta).

Explicaţia dată situării subiectului dedicat normelor grupului-clasă în problematica managementului clasei are la bază câteva aserţiuni privitoare la rolul managerial clar determinat al cadrului didactic :

- modul de raportare al profesorului la cultura normativă (acesta acceptă normele implicite, le cunoaşte) ;
- modul de realizare a impunerii normelor explicite (profesorul trebuie să ştie că, uneori, aversiunea elevilor nu este faţă de ideea de normă, ci faţă de stilul de aplicare al acesteia) ;
- modul de funcţionare în paralel atât al normelor explicite, cât şi a celor implicite ridică o serie de probleme, dintre care conflictul normativ este cea mai dificilă pentru cadrul didactic.

Totodată, la acest nivel al analizei, conflictul de norme poate deveni şi factor dinamogen al coeziunii grupului-clasă, în situaţia în care cadrul didactic poate stăpâni managerial demersurile de intervenţie şi de soluţionare. Idealul urmărit prin intervenţiile cadrului didactic, în ceea ce priveşte problematica, este coeziunea grupului, acceptată în acest context ca o rezistenţă a grupului la destructurare, la factori care ar putea scinda organizaţia grupală.

Factorii care favorizează coeziunea grupului în raport cu problematica normativă sunt următorii :

- măsura în care grupul este un spaţiu de satisfacere a unor trebuinţe afective şi intelectuale ;
- atitudinea celorlalte grupuri din şcoală faţă de clasa respectivă, deoarece o imagine exterioară negativă poate determina şi o înrăutăţire a situaţiei interioare ;
- tehnicile de motivare a elevilor pentru viaţa de grup constituie pârghii importante ale instaurării unei forme profunde de coeziune (accentele pot fi puse fie pe competiţie, fie pe cooperare).

În urma analizei tuturor acestor variabile anterior prezentate se poate desprinde concluzia certă că rolul de manager al cadrului didactic în situaţii care solicită un asemenea tip de intervenţie poate fi elementul de care depinde echilibrul şi sănătatea grupului-clasă.

3.4.2. Convergenţa norme clasă – cultură şcolară

Multiple investigaţii asupra grupului-clasă încadrează cercetările anterior evocate domeniului de studiu *cultura organizaţional-grupală* (Dijmărescu, 1996). Sistemul normativ al clasei de elevi constituie stratul superficial al culturii grupale. Valorile centrale ale unui grup-clasă performant sunt : preferinţă pentru acţiune, orientarea pe elev, orientarea spre inovaţie şi orientarea pe obiective comune.

Numai că succesul în întreprinderile cadrului didactic nu este asigurat numai prin raportarea simplă la normele clasei, ci şi printr-o raportare a acestora la normele şcolare în general. Abordarea anterioară a acestui subiect este importantă, deoarece contribuie la conştientizarea echilibrului dintre cele două categorii de norme, cele explicite şi cele implicite.

Ultima categorie normativă, normele implicite, pare să polarizeze atenţia specialiştilor. Ele au fost de foarte multe ori acceptate ca expresii ale unui ethos implicit, exprimat într-un sistem de ritualuri, de ceremonii, de povestioare, care exprimă starea de spirit a membrilor grupului respectiv. Ele fac totodată serviciul de carte de vizită, de reprezentare a clasei la nivel de informaţie şi de comunicare. Constituirea culturii normative implicite este legată, după cum am mai afirmat, şi de percepţia membrilor grupului faţă de normele şcolare explicite menţionate în regulamentele şcolare. Există, după opinia unor specialişti, ca, spre exemplu, Parsons, credinţa că presiunea exercitată de către cultura normativă şcolară asupra normelor din clasă poate determina fie un comportament grupal adaptativ, fie o destructurare şi o scindare a clasei respective. Fără o corelaţie cât mai bună între cele două paliere normative pot apărea clase în derivă.

Un alt subiect de interes la acest nivel al analizei relaţiilor internormative este cel al divergenţelor existente între cultura profesorală şi cultura elevilor. Structura acţională a managerilor şcolari nu se identifică întotdeauna cu demersuri coerente din punct de vedere managerial. Ca urmare a unor asemenea situaţii, pot apărea fenomene de negociere, prezentate în următorul subcapitol, dedicat dimensiunilor operaţionale ale managementului clasei de elevi.

Toate informaţiile dedicate culturii normative în clasa de elevi pot fi conectate, după cum s-a observat, dimensiunilor manageriale ale clasei de elevi prin intermediul descrierii consecinţelor negative ale posibilelor conflicte normative ca situaţii de criză educaţională. Liantul logic al întregului demers de investigare prezent este apelul la rolul de manager al cadrului didactic, persoana competentă să soluţioneze situaţiile de criză (şi situaţii de criză normativă) prin intermediul unor intervenţii punctuale promte şi competente.

3.5. Dimensiunea operaţională

Încercând o scurtă trecere în revistă a problematicii menţionate în subcapitolul anterior, putem rezuma următoarele detalii : normele sunt stratul superficial al reprezentărilor privitoare la imaginea grupului-clasă. Cele mai importante componente ale culturii normative sunt cultura normativă explicită şi cultura normativă implicită. Primele sunt sisteme normativ-valorice prescrise regulamentar şi care stau la baza funcţionării instituţionale, în timp ce cel de-al doilea reprezintă modul de personalizare a sistemelor valorice explicite prin intermediul unor surse de constituire cum ar fi : percepţia membrilor grupului faţă de regulamente, traducerea în comportament a acestor norme etc.

Constatări investigaţionale interesante convertesc problematica teoretică a dimensiunii normative într-o dimensiune operaţională, practica. Exemplul elocvent îl reprezintă poziţia divergentă a culturii profesorale faţă de cultura elevilor. Aceştia din urmă dezvoltă în plan operaţional o serie de strategii de rezistenţă, „de supravieţuire" în clasă, cele mai importante fiind axate pe o idee valoroasă a sociologiei educaţiei, „Nu te naşti elev, ci devii elev...".

În general, într-o relaţie educaţională există o tentaţie a cadrului didactic de a observa anumite transgresări normative, care vor putea reconsidera total răspunsul elevilor faţă de anumite intervenţii sau atitudini ale cadrelor didactice. Ceea ce se poate spune despre norme şi reguli, în general, este faptul că au funcţii majore cum ar fi :

- reglarea comportamentului de atenuare a potenţialelor surse de conflict ;
- susţin un schimb de recompense care motivează părţile contractante ale normei să rămână într-o relaţie, într-o legătură (vezi Laing, 1994).

În ceea ce priveşte contrastul de tip valoric între cultura profesorilor şi cultura elevilor, se poate observa că la nivelul elevilor cultura implicită dezvoltă o serie de strategii de supravieţuire, care cuprind o multitudine de

elemente de identificare, de descoperire şi de angajare cu ajutorul unor competenţe sociale, în adaptarea la exigenţele normativităţii explicite. De foarte multe ori, capacitatea de reuşită şcolară a elevilor (la nivel de solicitări formale) poate fi influenţată de puterea elevilor de a detecta şi pătrunde „logica ascunsă" a procesului instructiv-educativ.

Problema pusă în atenţia cadrului didactic nu este aceea de a exclude cultura elevilor, spune Geulen (1994), ci de a integra elementele culturii lor normative implicite în procesul de favorizare şi consolidare a culturii normative explicite. Neexploatarea corectă a variabilelor foarte complexe, anterior menţionate, poate conduce la structurarea duală a culturii implicite a elevilor în raport cu şcoala şi, indirect, şi cu clasa (vezi Geulen & Krappmann, 1994):

a) *proşcoală*, sistem de valori care nu este în dezacord cu valorile fundamentale ale şcolii;
b) *antişcoală*, sistem de valori de tip nonconformist, deviant (cu abateri negative de la norme); manifestările comportamentale în cazuri ca acelea menţionate sunt dependente de originea socială a elevului şi de sexul acestora.

În soluţionarea complicatei probleme anterior menţionate, cultura implicită antişcoală, fenomen atât de des întâlnit în instituţiile şcolare contemporane şi în sălile de clasă, competenţele manageriale ale cadrului didactic sunt primordiale. Aserţiunii anterioare îi corespunde ca suport de tip rezolutiv şi constatarea că fenomene şi manifestări de tip antişcoală, neidentificate şi nediagnosticate la timp, pot degenera frecvent în situaţii de criză educaţională, conţinuturi care vor face obiectul cercetării noastre în capitolele ulterioare.

Şi, pentru că diagnoza unei situaţii specifice de criză, neînsoţită de modalităţi de rezolvare pertinente, este o simplă analiză cu impact numai în plan teoretic, ne vom opri în rândurile care vor urma şi asupra unor forme adecvate de intervenţie.

3.5.1. Proceduri şi strategii de intervenţie ale cadrului didactic

Instrumentarul tradiţional de intervenţie recomandă, în asemenea cazuri, focalizarea pe varierea eficientă a raportului recompensă/sancţiune, ca forme motivaţionale posesoare de resurse educaţionale nelimitate. Câteva constatări teoretice cu privire la aceste metode atât de controversate sunt sintetizate de Oury în lucrarea *Spre o pedagogie instituţională*: „clasa nu se va putea lipsi

de sancţiuni şi de pedepse". În ceea ce priveşte pedeapsa, au fost date două definiţii de lucru pentru aceasta : o noţiune morală conexată ideii de conştiinţă, de vină şi de ispăşire, precum şi formă şi mijloc de dirijare, un fel de stimul cu trei conotaţii valorice : dezavantaj (ca ispăşire), mijloc de dirijare acţionând pe baza neplăcerii (pedeapsa ca normă) şi experienţă neplăcută (pedeapsa naturală).

Din punct de vedere pedagogic, introducerea pedepsei este utilă, întrucât distanţarea faţă de norma explicită solicită o anumită atitudine din partea cadrului didactic. În măiestria cu care acesta face apel la respectiva metodă, cadrul didactic trebuie să ţină cont de câteva constatări de ordin psihopedagogic : pedeapsa aplicată de un profesor, care în mod obişnuit impune o anumită distanţă socio-afectivă între el şi elevi, va înregistra efecte minore, posibil negative ; nu acelaşi lucru se va observa în urma aplicării pedepsei de către un profesor cald, implicat şi ataşat din punct de vedere socioafectiv, metodă care se poate finaliza cu efecte pozitive imediate, dar şi cu o constanţă corectivă benefică pentru o perioadă mai lungă de timp.

Apelul la această strategie intervenţionistă se poate face numai în cazul în care subiectul are o anumită maturitate psiho-afectivă şi când a dobândit conştiinţă de sine. Aplicată în condiţii de imaturitate psiho-afectivă, *pedeapsa* nu provoacă decât teamă, intimidare, anxietate şi suferinţă, efecte nedorite atât pe termen scurt, cât şi, prin efectele lor malefice, pe termen lung. Cu valenţe multiple, dar polare la utilizare, pedeapsa înregistrează în urma utilizării sale efecte vizibile atât în plan afectiv, cât şi în plan cognitiv, cu consecinţe dependente de maturizarea morală a copilului.

Investigaţiile moderne oferă spre selecţie cadrelor didactice o serie de strategii de intervenţie dintre care cele mai reprezentative sunt (vezi Kessel, 1995) : strategia de dominare, negocierea, fraternizarea, strategia bazată pe ritual şi rutină, terapia ocupaţională şi strategia de susţinere morală.

1. *Strategia de dominare* se regăseşte în spaţiul de descriere alocat anterior pedepsei şi pe care o vizează în plan practic. Susţinerea teoretică se face prin structuri relaţionale asimetrice şi comportamente profesorale de prestigiu şi de autoritate.
2. *Negocierea* poate fi definită ca „formă de întâlnire între două părţi : Noi şi Ceilalţi, în scopul realizării unei înţelegeri" (Scott, Bill, *Arta negocierii*, Editura Tehnică, Bucureşti, 1996). Din perspectiva managementului clasei, negocierea îmbracă două forme : *explicită* (consensuală, deschisă)

şi *implicită* (ascunsă, cu elevi care vor încerca să exploreze şi să exploateze limitele de toleranţă ale culturii normative explicite, determinându-l pe profesor să accepte anumite lucruri care depăşesc structura normativă a clasei).

3. *Fraternizarea* are în vedere neputinţa de dominare a cadrului didactic, convertită într-o formă de „alint pedagogic"; observându-şi neputinţa de intervenţie, cadrul didactic se aliază cu elevii, dând naştere unui univers interacţional foarte ciudat.
4. *Strategia bazată pe ritual şi rutină* creează aşa-numitul „profesor predictibil", care-şi fundamentează intervenţiile pe standardizare şi uniformizare.
5. *Terapia ocupaţională* sporeşte dinamica clasei cu precădere la nivel fizic, cultivând mişcarea ca formă supremă de tratament şi intervenţie în situaţii de abatere liniare, dar şi grave.
6. *Strategia de susţinere morală* pune pe prim plan funcţia moralizatoare a discuţiei directe, asociind reuşita şcolară a elevului cu reuşita sa socială.

Toate cele şase tehnici anterior menţionate au cadre operaţionale specifice în funcţie de caracteristicile situaţiei de intervenţie (situaţii de criză normativă). Soluţionarea problemelor de conflict normativ poate fi, după părerea noastră, realizată cu un grad mare de eficienţă prin negociere, metodă prezentată în cel de-al şaptelea capitol al lucrării de faţă. Nu trebuie operate însă unele ierarhii în interiorul seriei anterior prezentate, toate cele şase strategii fiind egale din punctul de vedere al funcţionalităţii, dar inegale din punctul de vedere al productivităţii în relaţie cu o situaţie educaţională. Experienţa şi măiestria didactică sunt singurele criterii disponibile pentru selecţia şi utilizarea cu şanse de succes a fiecărei strategii în parte.

3.5.2. Conformare şi complianţă comportamentală în clasa de elevi

Dimensiunea operaţională a managementului clasei de elevi, cu relevanţă asupra normativităţii clasei, este reprezentată şi de un subiect „fierbinte": conformarea la anumite norme socio-educaţionale.

Acţiunea de *influenţă educaţională* desfăşurată de cadrul didactic în scopul respectării normelor explicite de către elevi se soldează, de cele mai multe ori, cu fenomene de conformare acceptată (la singular) ca schimbare a

comportamentului unei persoane, în sensul aderării la anumite seturi normative şi standarde larg acceptate la nivel de grup (Chelcea, S., „Psihologie socială", note de curs, Universitatea din Bucureşti, 1993).

Conformarea este şi o preluare a atitudinilor, valorilor, credinţelor (variabile de tip cultură normativă) caracteristice unui grup. Complianţa (după acelaşi autor) reprezintă conotaţia negativă a primului termen sinonim îndepărtat al obedienţei şi poate fi definit ca modalitate de răspuns pozitiv al anumitor persoane la anumite solicitări, rugăminţi, îndemnuri, ordine din partea autorităţilor.

Kalman (1961) prezintă *stadiile influenţei sociale* (pe care o confundă în mod intenţionat cu autoritatea normativă a grupului) ca fiind:

a. *complianţă*: preluarea unui comportament în scopul obţinerii unei reacţii favorabile din partea autorităţii;
b. *identificarea*: preluarea anumitor norme comportamentale cu ajutorul autodefinirii, prin relaţia cu cel de la care preia comportamentul;
c. *internalizarea*: preluarea anumitor comportamente normative aflate în consonanţă cu sistemul axiologic personal.

Aserţiunile anterioare, deşi mai vechi ca an de prezentare, aduc un plus de obiectivitate în analiza raporturilor dintre normativitatea construită prin influenţă educaţională şi normativitatea rezultată în urma unui proces de acceptare/impunere/supunere, dezvoltat în plan atitudinal de către elevi.

Cercetările privind conformarea s-au realizat în direcţii diferite, metodologic şi teoretic: behaviorist, cognitivist (Sheriff, Asch), interacţionist (Milgram) etc. După celebrele experimente ale celui din urmă, factorii care favorizează obedienţa sunt:

– proximitatea fizică a autorităţii;
– conflicte axiologice;
– prezenţa fizică a persoanei care comandă;
– prestigiul instituţiei care susţine normele.

Conformarea, nici la nivelul elevilor dintr-o clasă, nu este simplu comportament de imitare, deoarece se încearcă şi o evaluare a normei, ci se transformă prin apelul la raţiune într-un comportament complex. Persoana care se va conforma va trebui să adopte o strategie de integrare, demonstrând relaţiile profunde dintre propria personalitate şi valorile solicitate spre identificare. Cadrul didactic, numai în măsura în care deţine aceste informaţii de psihologie

socială, va putea interveni în situaţii care pot degenera din conformare în obedienţă. Ar trebui respinse doar atitudinile de conformare care nu dezvoltă o gândire comparativă şi critică. Grupul-clasă, şi chiar cadrul didactic, tinde să-i valorizeze pozitiv pe aceia care se supun foarte uşor normelor explicite, dar este bine să-i aprecieze şi pe dizidenţi, pentru gândirea critică şi curajul de care dau dovadă. Fără conformare, viaţa de grup şi, implicit, viaţa şcolară în clasă ar fi imposibilă. Ea asigură funcţionarea eficientă şi coezivă a grupurilor sociale.

3.6. Dimensiunea inovatoare

Profesorul Aculin Cazacu afirmă : „cucerirea viitorului presupune o demontare a schemelor generative ale inerţiei" (Cazacu, Aculin, *Sociologia educaţiei*, Editura Hyperion XXI, Bucureşti, 1992). Pregătirea viitorului însemna deschiderea perspectivelor şi formarea pentru inovare şi schimbare. Definirea conceptului de *inovaţie educaţională* este un concept polivalent, fiind definit în mod diferit de mai mulţi teoreticieni : Jean Thomas lansează conceptul *educaţie în schimbare* şi defineşte inovaţia ca „acea schimbare în domeniul structurilor şi practicilor învăţământului care are drept scop ameliorarea sistemului". Această variantă suferă de ambiguitate, fiind greu de diferenţiat inovaţia de schimbare.

A.M. Huberman introduce sintagma de „reţea de schimbare" ca o conjunctură întâmplătoare sau voită a unor modificări capabile să producă efecte de multiplicare şi de rezonanţă a schimbării iniţiale şi defineşte inovaţia ca „operaţiune unitară al cărei obiectiv este de a determina instalarea, acceptarea şi utilizarea unei schimbări". Este deci o schimbare voluntară care poate rezista în timp, poate fi utilizată pe scară largă şi îşi poate păstra caracterele iniţiale.

Profesorul Lazăr Vlăsceanu defineşte *inovaţia* ca un ansamblu de relaţii între procesul de elaborare a deciziilor care generează structura de conţinut a inovaţiei (proces localizat la nivelul instanţelor de conducere şi implementare a deciziilor) şi procesul de aplicare a deciziilor inovatoare la nivelul clasei şcolare.

Din perspectiva managementului clasei de elevi, dimensiunea inovatoare reprezintă o condiţie esenţială a optimizării interacţiunilor şi a microdeciziilor educaţionale în universul grupului. Independenţa atitudinală şi de intervenţie a cadrului didactic în situaţii de criză este dependentă de capacităţile inovatoare ale acestuia. Inovarea în planul relaţional al clasei de elevi nu este numai

rezultatul presiunii forţelor sociale inovatoare, ci şi al presiunilor elevilor care acţionează din interior. Deşi are, de obicei, atribute inerţiale, inovarea poate să rezulte şi din interiorul sistemului clasă.

În ceea ce priveşte deciziile inovatoare, este de menţionat necesitatea păstrării şi a identificării unor spaţii pentru eventuale decizii secundare, suplimentare, în decursul fazei de intervenţie şi de execuţie (spre exemplu, în cazul unei intervenţii corecţionale, pedeapsa, reacţia elevului la momentul respectiv poate determina o schimbare atitudinală a cadrului didactic).

Decizia în acest caz devine un purtător de inovaţie prin :
- fundamentarea sa informaţională ;
- coeficientul de noutate realizat ;
- efectele specifice aşteptate a fi antrenate în decursul aplicării acesteia.

Schimbarea, ca trăsătură ineluctabilă a demersurilor manageriale ale cadrului didactic, presupune un set de corective aduse mereu acţiunii educaţionale. Practica şcolară nu poate fi privită la infinit ca un factor pasiv, datoria acesteia fiind de a reacţiona cu receptivitate maximă la întreprinderi inovatoare.

Şansele introducerii inovaţiilor la nivelul managementului clasei sunt mai ridicate, deoarece factorii de rezistenţă structural-funcţională la schimbare, în exemplul particular evocat, sunt mult diminuaţi. Agentul schimbării, urmând modelul de analiză al lui Huberman, este însuşi cadrul didactic. El nu constituie pentru demersurile inovatoare o ameninţare, cu atât mai mult cu cât eventualele reproşuri externe (exogene), care i s-ar putea aduce cadrului didactic, ar face apel la tradiţionalism şi nu ar fi întemeiate.

Inovaţia la acest nivel porneşte de la :
- cunoaşterea practicii educaţionale într-un moment „t" al activităţii ;
- cunoaşterea tendinţelor şi a tradiţiilor activităţilor educaţionale vizate ;
- cunoaşterea orizonturilor de aşteptare ale elevilor.

Toate elementele de cunoaştere anterioare trebuie să se coreleze cu nevoile sociale şi educaţionale ale clasei de elevi, dar şi cu obiectivele specifice. Inovaţia constituie pentru managementul clasei de elevi, dar şi pentru persoana care îl obiectivează singura modalitate de a personaliza un set de norme şi reguli specifice gestiunii grupului şcolar.

Bibliografie

Bârzea, Cezar, *Arta şi ştiinţa educaţiei*, E.D.P., Bucureşti, 1995.

Berry, Sharon R., *100 Ideas that work! Discipline în the classroom*, Colorado Springs, Colorado, 1995.

Bruner, J., *Procesul educaţiei intelectuale*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1970.

Campbell, J.P., *Managerial Behavior Performance and Effectiveness*, McGraw-Hill, New York, 1990.

Carducci, J. Dewey, Carducci, B. Judith, *The Caring Classroom*, Bull Publishing Company, Palo Alto, 1989.

Cazacu, Aculin, *Sociologia educaţiei*, Editura Hyperion, Bucureşti, 1994.

Cerghit, Ioan (coord.), *Perfecţionarea lecţiei în şcoala modernă*, E.D.P., Bucureşti, 1988.

Chanel, Émile, *L'École mal aimée*, L'Imprimerie Floch, Mayenne, 1983.

Chelcea, S., „Psihologie socială", note de curs, Universitatea din Bucureşti, 1993.

Collier, Gerald, *The management of peer - Group Learning*, Society For Research Into Higher Education, Surrey, 1983.

Creţu, Carmen, *Psihopedagogia succesului*, Editura Polirom, Iaşi, 1997.

Cucoş, Constantin, *Educaţia religioasă*, Editura Polirom, Iaşi, 1999.

Dijmărescu, Ion, *Managementul proiectelor*, Bucureşti, Editura Academiei Române de Management, 1997.

Dissons, S., *Faire des adultes*, Dessart, Bruxelles, 1989.

Duric, Ladislav, *Éléments de psychologie de l'éducation*, UNESCO, Paris, 1991.

Faure, Pierre, *Un enseignement personnalisé et communautaire*, Casterman, Tournai, 1989.

Fraser, J. Barry, *Classroom Environment*, Croom Helm Ltd., New Hampshire, 1986.

Freeman, Joane, *Pour une éducation de base de qualité*, UNESCO, Paris, 1993.

Good, L. Thomas, Brophy, E. Jere, *Looking în Classrooms*, Harper & Row Publishers, New York, 1983.

Gurvitch, J., *Traité de sociologie*, vol. II, PUF, Paris, 1963.

Halpert, J., *Pädagogische Didaktik*, Andreas Verlag, München, 1993.

Heiland, Helmut, *Schulpraktische Studien*, Klinkhardt, Regensburg, 1993.

Huberman, A., *Cum se produc schimbările în educaţie*, E.D.P., Bucureşti, 1978.

Ionescu, Miron, Chiş Vasile, *Strategii de predare şi învăţare*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1992.

Iucu, B. Romiţă, *Formarea personalului didactic - sisteme, politici, strategii*, Editura Humanitas, Bucureşti, 2005.

Iucu, B. Romiţă, *Managementul clasei - gestionarea situaţiilor de criză*, Editura Bolintineanu, Bucureşti, 1999.
Iucu, B. Romiţă, *Managementul clasei de elevi - fundamente teoretico-metodologice*, Editura Polirom, Iaşi, 2000.
Jackson, W. Philip, *Life în classrooms*, Holt, Rinehart & Winston, New York, 1988.
Jinga, Ioan, *Conducerea învăţământului*, E.D.P., Bucureşti, 1993.
Kessel, W., *Probleme der Lehrer-Schüler-Beziehungen. Psycho-sociologische Beiträge*, Koulten, Berlin, 1995.
Krappmann, L., *Interaktion und Lernen. Identität und Interaktion*, Simmonson, Düsseldorf, 1994.
Kriekemans, K., *La Pédagogie générale*, PUF, Paris, 1989.
Kutschera, Fr. von, *Einführung in die Logik der Normen, Werte und Entscheidungen*, Verlag Alber, Freiburg, 1983.
Laing, R.D., *Interpersonnelle Wahrnehmung*, Frankfurt, 1994.
Leroy, Gilbert, *Dialogul în educaţie*, E.D.P., Bucureşti, 1974.
Level & Galle, *Behavioral Management*, Syx Press, Londra, 1988.
Linhart, J., *Psihologia învăţării*, SPN, Praga, 1977.
Martory, I.B., *L'entreprise face à l'investissement en formation du personnel*, PUF, Paris, 1992.
Mialaret, G., *Éducation nouvelle et monde moderne*, PUF, Paris, 1969.
Miclea, M., *Psihologie cognitivă*, Casa de Editura „Gloria", Cluj-Napoca, 1994.
Mitang, G., Rinner, S., *Total Quality Management*, Treppler Press, Londra, 1995.
Mitrofan, N., *Aptitudinea pedagogică*, Editura Academiei, Bucureşti, 1988.
Monteil, Jean Marc, *Educaţie şi formare - perspective psihosociale*, Editura Polirom, Iaşi, 1997.
Moscovici, Serge, *Psihologia socială sau maşina de fabricat zei*, Editura Polirom, Iaşi, 1997.
Nash, Roy, *Classrooms observed*, Routledge & Kegan Paul, Londra, 1983.
Neacşu, Ioan, *Instruire şi învăţare*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1990.
Neacşu, Ioan, *Motivaţie şi învăţare*, E.D.P., Bucureşti, 1978.
Neculau, Adrian (coord.), *Psihologia câmpului social - Reprezentările sociale*, Editura Polirom, Iaşi, 1997.
Neculau, Adrian, „Câmpul educativ şi puterea şcolii", în *Revista de Pedagogie*, nr. 3-4, Bucureşti, 1992.
Neculau, Adrian, *Grupurile de adolescenţi*, E.D.P., Bucureşti, 1977.
Nicola, Ioan, *Microsociologia colectivului de elevi*, E.D.P., Bucureşti, 1974.
Niculescu, Rodica, *Să fii un bun manager*, Editura Port, Tulcea, 1994.
Păun, Emil, „Managementul organizaţiilor educaţionale", note de curs, Universitatea din Bucureşti, 1994.

Păun, Emil, *Sociopedagogie şcolară*, E.D.P., Bucureşti, 1985.

Păun, Emil, *Şcoala - abordare sociopedagogic*, Editura Polirom, Iaşi, 1999.

Perls, Fritz, *The Educational Counselling*, Roschelle College, New Jersey, 1992.

Poenaru, Romeo, *Deontologie Generală*, Erasmus, Bucureşti, 1992.

Popeanga, Vasile, *Clasa de elevi - subiect şi obiect al actului educativ*, Editura Facla, Timişoara, 1973.

Popescu, V. Vasile, *Ştiinţa conducerii învăţământului*, E.D.P., Bucureşti, 1973.

Potolea, Dan *et alii*, *Structuri, strategii, performanţe în învăţământ*, Editura Academiei, Bucureşti, 1989.

Potolea, Dan, „Stilurile pedagogice : dimensiuni structurale şi incidente în procesele de învăţare la elevi", în *Revista de Pedagogie*, nr. 12, Bucureşti, 1987.

Priesemann, G., *Kommunikation als pädagogisches Problem*, Heinheim, Düsseldorf, 1993.

Radu, I.T., *Psihologie socială*, Editura „exe", Cluj-Napoca, 1994.

Rees, W. David, *The Skills of Management*, Routledge, Londra, 1991.

Savage, A., *Reconciling your appraisal system with company reality*, Institute of Personnel Management, New York, 1994.

Saville-Troike, Mouriel, *The Ethography of Communication*, Basil Blackwell Ldt., Oxford, 1992.

Stănciulescu, Elisabeta, Teorii sociologice ale educaţiei, Editura Polirom, Iaşi, 1996.

Toea, A., Butucă, A. (coord.), *Ghidul directorului*, D.P.C.-EU/PHARE, Bucureşti, 1997.

Ullich, Dieter, *Pädagogische Interaktion*, Beltz Verlag, Weinheim-Basel, 1995.

Ulrich, Cătălina, *Managementul clasei de elevi - învăţarea prin cooperare*, Editura Corint, Bucureşti, 2000.

Vlăsceanu, Mihaela, *Psihosociologia educaţiei şi învăţământului*, Editura Paideia, Bucureşti, 1993.

Vorobyev, N., „La théorie des jeux", în volumul colectiv *La pensée scientifique*, Mouton, UNESCO, Paris, 1988.

Wallen, J. Karl, Wallen, L. LaDonna, *Effective classroom management*, Allyn & Bacon Inc., Boston, 1988.

Weber, Erik, *Die erziehungstille*, Ludwig Auer, Donauwort, 1986.

Păun, Emil, *Sociopedagogie școlară*, E.D.P., București, 1982.
Păun, Emil, *Școala - abordare sociopedagogică*, Editura Polirom, Iași, 1999.
Perkins, Ellen, *Ethical Educational Counseling*, Prentice Hall College, New Jersey, 1993.
Popenici, Ștefan, *Didactica*, Psihologie Generală, Presa Universitară, București, 1992.
Popescu, Vasile, *Criza de adaptare școlară și efectele ei asupra adolescenților*, Editura Facla, Timișoara, 1973.
Popescu, V. Vasile, *Sfaturi pentru educația individuală*, E.D.P., București, 1973.
Potolea, Dan (coord.), *Structurile procesului de învățământ*, Editura Academiei, București, 1989.
Potolea, Dan, „Stilurile pedagogice: dimensiuni structurale și incidențe în procesele de învățare la elevi", în *Revista de Pedagogie*, nr. 12, București, 1987.
Priesemann, G., *Kommunikation als pädagogisches Problem*, Heidelberg, Düsseldorf, 1993.
Radu, I.T., *Psihologie socială*, Editura „exe", Cluj-Napoca, 1994.
Rees, W. David, *The Skills of Management*, Routledge, London, 1991.
Savage, A., *Recounseling and supervision system with computer coding*, Institute of Personnel Management, New York, 1994.
Saville-Troike, Muriel, *The Ethnography of Communication*, Basil Blackwell Ltd., Oxford, 1993.
Stănciulescu, Elisabeta, *Teorii sociologice ale educației*, Editura Polirom, Iași, 1996.
Toca, A., Bănică, A. (coord.), *Managementul clasei de elevi*, P.C.-PHARE, București.
Ulich, Dieter, *Pädagogische Interaktion*, Beltz Verlag, Weinheim, Basel, 1983.
Ulrich, Catalina, *Managementul clasei de elevi - învățarea prin cooperare*, Editura Corint, București, 2000.
Vlăsceanu, Mihaela, *Psihosociologia educației și învățământului*, Editura Paideia, București, 1993.
Vorobyev, N., „La théorie des jeux", în volumul colectiv *La pensée scientifique*, Mouton, UNESCO, Paris, 1988.
Wallen, J. Karl, Wallen, L. LaDonna, *Effective classroom management*, Allyn & Bacon Inc., Boston, 1988.
Weber, Erik, *Die erziehungsstile*, Ludwig Auer, Donauwörth, 1988.

Capitolul 4

Nivelul interacţional al managementului clasei

4.1. Relaţii şi interacţiuni educaţionale în clasa de elevi

Existenţa umană ar fi greu de conceput în afara relaţiilor sociale, variate, multiforme şi care acţionează în planuri diferite. Un caz aparte al relaţiilor sociale îl ocupă relaţiile interpersonale, definite de profesorul Mielu Zlate ca „legături psihologice, conştiente şi directe între oameni”. Condiţiile de definire a relaţiilor interpersonale sunt, după opinia aceluiaşi autor :

- *caracterul psihologic* care atestă faptul că la înfăptuirea actului respectiv participă întregul sistem de personalitate al indivizilor implicaţi în vederea obţinerii reciprocităţii ;
- *caracterul conştient*, care presupune implicarea în actul respectiv a persoanei conştiente de sine şi de celălalt, de nevoile şi de aşteptările reciproce ;
- *caracterul direct*, care atestă importanţa sau necesitatea unui minim contact perceptiv între parteneri, contactul „faţă în faţă”.

Apariţia, dezvoltarea şi funcţionarea relaţiilor interpersonale sunt dependente de simultaneitatea acţională, de prezenţa concomitentă a tuturor celor trei caracteristici definitorii ale relaţiilor interpersonale. Ponderea elementelor anterior prezentate este influenţată de specificul situaţiei sociale respective, fără a influenţa în vreun fel existenţa relaţiei interpersonale respective.

Toate ramificaţiile relaţionale din clasa de elevi formează în plan psihosocial o categorie aparte de relaţii interpersonale. Acestea sunt şi în cazul grupului-clasă o mixtură între social şi psihologic, între componenta lor obiectivă şi componenta lor subiectivă. În cazul clasei de elevi, relaţiile interpersonale îmbracă şi un nou caracter constitutiv, cel *etic*, moral, având în vedere

obiectivul educativ implicit al acestora, de a forma, dezvolta şi consolida componenta axiologică a personalităţii copilului. Implicit, din exploatarea ultimei fraze poate fi identificat şi un alt caracter al relaţiilor interpersonale, *caracterul formativ*, motivat de aportul major al acestor manifestări sociale în construcţia personalităţii.

Elevul, în condiţiile vieţii şcolare, nu trăieşte izolat, ci într-un angrenaj social, viaţa sa afectivă, activitatea intelectuală şi nu mai puţin cea profesională desfăşurându-se în interiorul şi în interdependenţă cu mediul socio-şcolar înconjurător sau în condiţiile date de acesta (Collier, G., *The management of peer – Group Learning*, Society For Research Into Higher Education, Surrey, 1983).

Copilul stabileşte relaţii interpersonale, încă din fragedă copilărie, cu mama, cu familia sa, în timp ce pe măsura dezvoltării sale procesul de socializare (acceptată ca sporire a capacităţii de adaptare la mediul social şi de stabilire a unor relaţii diversificate cu mediul social) se amplifică. Relaţiile copilului cu grupurile sociale în care se va integra de-a lungul existenţei sale (în cazul nostru, clasa de elevi) vor exercita o influenţă deosebită atât asupra evoluţiei sale, ca persoană în permanentă devenire, cât şi asupra randamentului activităţii desfăşurate (în cazul de faţă, învăţarea).

Îndeplinirea unor sarcini sau activităţi comune determină între membrii grupului respectiv relaţii funcţionale de interdependenţă, în vederea atingerii scopului comun propus. Pe de altă parte, pe lângă relaţiile legate strict de natura obligaţiilor sau a activităţilor, viaţa în grup comportă întotdeauna şi aspecte emoţional-afective, precum şi momente de tensiune şi conflict.

Coloratura afectivă a relaţiilor este determinată, în mod firesc, de faptul că viaţa colectivă în mediul clasei de elevi dezvoltă, treptat şi gradat, valori, norme, convingeri, care exercită atât influenţe, cât şi constrângeri asupra indivizilor. În acelaşi timp, raporturile funcţionale şi de comunicare între elevi în momentul îndeplinirii unor sarcini comune conturează o ierarhie de *status*-uri, de care se leagă aprecierile diferenţiate ale membrilor grupului--clasă. „Aprecierea diferenţiată este posibilă – spune Carducci J. în *The Caring Classroom* (Bull Publishing Company, Palo Alto, 1989) – datorită faptului că persoana imprimă actului social un specific personal, ca expresie a trăsăturilor sale psihologice şi, în acelaşi timp, asimilează tot într-un mod personal realitatea socio-psihologică existentă. În acest sens, clasa de elevi apare ca o reuniune de indivizi cu personalitate proprie, angajaţi în activităţi cu scopuri comune şi care dezvoltă în interiorul său o întreagă reţea de

simpatii, antipatii şi raporturi de indiferenţă care, odată conturate, exercită o influenţă puternică asupra vieţii colective."

În primul rând, faptul că personalitatea elevului se conturează şi se manifestă în interdependenţă cu viaţa grupului din care el face parte, cu normele şi valorile pe care acesta le dezvoltă constituie un argument definitoriu al covârşitoarei importanţe a grupului-clasă pentru rolul de multiplu fundal al relaţiilor interpersonale dezvoltate aici.

În ceea ce priveşte *interacţiunea educaţională*, aportul etnometodologiei în abordarea acestui subiect este majoritar. Domeniul ştiinţific anterior pune pe seama interacţiunilor din clasa de elevi toate aspectele de tip pozitiv şi negativ în planul relaţiilor educaţionale. Interacţiunea în clasa de elevi produce o organizare socială a clasei sau, aşa cum ar spune Mehan, o ordine instituită a clasei. Această ordine este sursa inegalităţii, a succesului sau a insuccesului adaptativ în clasa de elevi.

Activităţile instrucţionale, arată Ullich (vezi Ullich, Dieter, *Pädagogische interaktion*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1995), presupun atât o organizare de tip secvenţial (întrebări, răspunsuri, evaluare), cât şi o organizare de tip ierarhic (deschidere, desfăşurare, încheiere), în a căror dinamică elevul se integrează prin strategii interacţionale diferenţiate. Structura de adaptare dezvoltată de elevi în asemenea situaţii este *competenţa socială* a elevului, acceptată ca o capacitate a acestuia de a surprinde logica socială din clasă, în mod diferit faţă de logica didactică (strategia elevului de a decripta expectanţele profesorului). Originile competenţei sociale se regăsesc în familie, când se bun bazele inteligenţei sociale, însă consolidarea acesteia este validată în contextul sociorelaţional al clasei de elevi.

Această formă grupală oferă tinerilor ce o compun posibilitatea de a stabili relaţii şi interacţiuni, atât în plan şcolar, cât şi extraşcolar. În respectivele contexte, elevul se comportă diferit sau constant faţă de membrii grupului pe care are ocazia să-i cunoască şi să-şi formuleze elementele unei posibile judecăţi de valoare asupra acestora. Interevaluarea poate fi realizată cu succes în şi prin intermediul interacţiunilor educaţionale.

Un aspect fundamental al acesteia îl constituie interacţiunea pe verticală, profesor – elev, care influenţează în mod hotărâtor atmosfera din clasă, cadrul didactic fiind acela care contribuie la augmentarea coeziunii sau care, dimpotrivă, prin atitudinile sale, duce la dezbinarea, fragmentarea grupului-clasă.

Interacţiunea educaţională este un aspect, o formă din multitudinea şi varietatea relaţiilor interpersonale în clasa de elevi. În ceea ce priveşte o

posibilă clasificare a relaţiilor interpersonale în clasa de elevi, criteriul utilizat îl reprezintă nevoile şi trebuinţele psihologice resimţite de elevi atunci când se raportează unii la alţii. Prin exploatarea acestui criteriu, rezultă următoarele tipuri de relaţii interpersonale în clasa de elevi :

- relaţii de intercunoaştere ;
- relaţii de intercomunicare ;
- relaţii socio-afective (afectiv-simpatetice) ;
- relaţii de influenţare.

4.1.1. Relaţii de intercunoaştere

Derivă din nevoia psihologică de a dispune de unele informaţii cu privire la celălalt, la felul lui de a fi, la personalitatea acestuia. Cu cât informaţiile de care dispune un cadru didactic la un moment dat despre elevi săi şi un anumit elev despre ceilalţi colegi sunt foarte diverse şi consistente, cu atât universul dinamic al interacţiunilor respective este mai viguros. Când informaţiile sunt mai limitate, şansele instaurării neîncrederii şi a suspiciunii între parteneri sunt mai ridicate. Elementul central, începutul şi sfârşitul acestui tip de relaţii interpersonale, îl constituie imaginea partenerilor unul despre celălalt şi despre ei înşişi.

Reprezentările interpersonale sunt un subiect preferenţial al sociologiei educaţiei şi constituie variabile definitorii ale interacţiunilor din clasa de elevi. Inerţiile perceptive, stereotipiile perceptive, efectele predictive, ecuaţia personală a profesorului ş.a.m.d. sunt tot atâtea exemple edificatoare ale deficienţelor potenţiale înregistrate în interacţiunile educaţionale, ca urmare a unor lacune sau vicii de intercunoaştere.

4.1.2. Relaţii de intercomunicare

Apar ca o rezultantă a ceea ce resimt oamenii, copiii, atunci când intră în interacţiune, nevoia de a se informa reciproc, de a face schimb de informaţii, de a comunica. Clasa, ca univers al comunicării, prin excelenţă, constituie pentru elevi un univers deschis provocărilor informaţionale, cu schimburi de mesaje, cu aprecieri frecvente şi intense la adresa situaţiei procesului de intercomunicare din interiorul grupului.

Domeniul abordat în cadrul sociologiei educaţiei, comunicarea în interiorul clasei de elevi (un exemplu foarte bine cunoscut îl oferă Bernstein, cu renumita

sa „Teorie a Codurilor Lingvistice") poate fi privită, critic, din următoarele puncte de vedere:

- modelele comunicării interpersonale în clasă;
- contextul în procesul de comunicare interpersonală;
- aspectele particulare ale negocierii în procesul de comunicare interpersonală;
- aspectele nonverbale ale comunicării interpersonale.

Toate acestea vor putea fi detaliate în subcapitolul destinat comunicării interpersonale în clasa de elevi. Ceea ce poate fi relevant pentru relaţiile de intercomunicare (în legătură cu coloratura acestora) sunt situaţiile de perturbare a comunicării: filtrarea informaţiilor, blocajul efectiv, bruiajul, distorsiunea etc. Nesoluţionate în spaţiul temporal adecvat, asemenea fenomene pot să se transforme în autentice situaţii de criză educaţională, soluţionate cu suficientă dificultate.

4.1.3. Relaţii socio-afective preferenţiale

Sunt rezultatul intervenţiei unei nevoi de tip interpersonal, ce are în vedere schimbul de emoţii, sentimente şi structuri de tip afectiv-simpatetic, creionându-se astfel un nou tip de relaţii interpersonale, *relaţii afectiv-simpatetice*, care presupun relaţii de simpatie şi antipatie, de preferinţă şi de respingere reciprocă între membrii clasei de elevi.

Atracţia interpersonală are la bază o serie de emoţii ce pot fi înţelese ca modificări organice, fiecare dintre aceste modificări având drept cauză un proces fiziologic: refluxul declanşat de excitaţia venită de la obiect. Atitudinile Eului sunt simţite de conştiinţă ca emoţii, în înţeles general; iar în înţeles special, emoţiile sunt fapte de conştiinţă ce răspund de atitudinile primitive ale Eului. La nivel emoţional, în derularea acestui proces nu intervine orice fel de judecată de valoare. Emoţiile provin din atitudini rapide şi pripite, cu un grad mare de dezorganizare.

Din punct de vedere structural, emoţiile (ca fundamente ale relaţiilor afectiv-simpatetice) au tendinţa de a se combina între ele, în mod atât de intim, încât nu există posibilitatea de a le separa între ele. Prin aportul experienţei socio-interacţionale, ele se alipesc stărilor de conştiinţă şi creează impresia de armonie sau de conflict între anumite părţi ale personalităţii. Această imagine interioară este proiectată de foarte multe ori sub forma

unor „goluri personale", care solicită, în plan exterior, o completare, o complementaritate, în plan relaţional.

Explicarea mecanismului interior de expansiune socială în plan relaţional (vezi Strumpf, Carl, *Affectivität*, Laut Verlag, München, 1982), a universului afectiv al indivizilor cuprinşi în clasă, aduce contribuţii fundamentale cu privire la dinamica relaţiilor afectiv-simpatetice în grupul-clasă. Caracteristicile fundamentale ale relaţiilor afectiv-simpatetice în clasă (la elevii de vârstă şcolară) sunt spontaneitatea, sinceritatea, disproporţia dintre amploarea afecţiunii şi cauză, nevoia de reciprocitate în schimburile afective pozitive şi supraevaluarea trăirilor atunci când le conştientizează.

Nu trebuie pierdute din vedere influenţele mediului social al clasei de elevi, nici cele ale modului de evaluare a comportamentelor interpersonale, asupra afectivităţii elevilor. Spre exemplu, o atitudine contradictorie faţă de zâmbet şi râs ; atunci emoţia reconfortantă de veselie şi starea de bună dispoziţie vor fi estompate. Lipsirea colectivului de elevi de afectivitate poate conduce la efecte negative incalculabile în planul capacităţilor interacţionale ale elevilor. Relaţiile afectiv-simpatetice sunt o condiţie pentru dezvoltarea personalităţii elevilor.

4.1.4. Relaţii de influenţare

Clasa de elevi, ca un univers socio-relaţional complex, dezvoltă o varietate de relaţii şi interacţiuni din care elevul deprinde o serie de norme şi valori pe care le dezvoltă pe termen lung. Această deprindere, internalizare sau chiar învăţare socială este dependentă de funcţionarea unor factori de supradeterminare ai comportamentului social. E important de menţionat, la acest nivel, că relaţiile interpersonale de influenţare nu se manifestă doar ca rezultante ale unor afinităţi personale, ci sunt determinate şi de poziţia pe care o ocupă fiecare în ierarhiile subiective şi obiective ale grupului-clasă. Totodată, asemenea interacţiuni, soldate sau nu cu un rezultat, pot fi considerate efectul participării conştiente sau inconştiente, dorite sau nedorite, a membrilor grupului-clasă. Asemenea constatări au contribuit la alimentarea unor puncte de vedere interesante (vezi Andreeva, G., 1986, în Radu Ioan, Iluţ Petru, Matei Radu, *Psihologie Socială*, Editura „exe", Cluj-Napoca, 1994), potrivit cărora relaţiile interpersonale au, în primul rând, un caracter impersonal, esenţa lor rezidând în interacţiunea rolurilor, funcţiilor şi a statutelor sociale. Subcapitolul ulterior va avea ca obiectiv prezentarea detaliată a relaţiilor de influenţă interpersonală în cadrul clasei.

4.2. Caracteristicile demersului de „influenţă educaţională"

A fi un cadru didactic performant înseamnă a fi o prezenţă semnificativă atât în viaţa obiectivă, cât şi în viaţa subiectivă a elevilor. În ciuda asimetriei constitutive existente în clasa de elevi – referitoare la statutul de superioritate a profesorului –, relaţia profesor – elev nu mai poate fi concepută ca o relaţie de dependenţă a elevului de profesor sau ca o relaţie de comunicare abstractă. Mult discutata autoritate a profesorului nu se reduce la posesia cunoştinţelor de specialitate, ci derivă şi din capacitatea acestuia de a alterna strategiile didactice, adaptându-le situaţiilor educaţionale, de a repartiza responsabilităţi elevilor (apelând chiar şi la delegare), de a mobiliza elevii la cooperare în grup, de a valorifica valenţele relaţiei profesor – elev în sensul unui dialog real. Prin tot ceea ce am menţionat până în momentul de faţă, se poate observa faptul că aşa-numita autoritate se poate confunda cu forţa influenţei educaţionale în clasă.

Procesul de *influenţă educaţională* este definit în majoritatea lucrărilor de specialitate ca „acţiune educaţională organizată şi structurată, exercitată asupra unei persoane – elev –, în vederea construirii, formării sau schimbării unor comportamente, atitudini etc." (Ullich, Dieter, *Pädagogische Interaktion*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1995). Din punctul de vedere al managementului clasei de elevi însă, procesul de influenţă educaţională poate fi analizat din două perspective diferite :

- influenţa personală a profesorului atât ca lider, cât şi ca factor exterior ;
- influenţa de grup guvernată aparent de factori formali sau nonformali.

Otilia Ivănescu arată, în „Clasa de elevi – aspecte sociorelaţionale" (Universitatea din Bucureşti, Master Consiliere, 1998), că *influenţa personală* a profesorului asupra clasei de elevi este cunoscută şi descrisă în general ca fiind o „capacitate de a afecta comportamentul altor persoane, în speţă al elevilor ; în aproape fiecare moment profesorul iniţiază acţiuni prin care afectează comportamentul elevilor" ; spre exemplu, le poate cere să fie atenţi, să îndeplinească anumite sarcini etc., iar elevii le fac bine dacă influenţa profesorului este foarte mare.

Ar putea fi descrise patru condiţii sau factori ce modelează influenţa anterior descrisă : relaţia afectivă stabilită între elevi şi profesor, percepţia

elevului asupra profesorului, folosirea în exces a influenţei şi gradul de individualizare al strategiilor de lucru utilizate de către profesor :

1. *Relaţia afectivă existentă între elevi şi profesor* poate avea o influenţă pozitivă sau negativă asupra relaţiilor sociale stabilite la acest nivel ; în general, dacă există o relaţie afectivă de natură pozitivă, acest fapt va determina adoptarea de către elevi a celor mai multe dintre atitudinile profesorului, putând duce chiar la formarea anumitor tipuri de abilităţi, iar dacă există o relaţie afectivă negativă, se pot constata reacţii de respingere din partea elevilor, înmulţirea atitudinilor „originale", consolidarea lipsurilor şi defectelor, scăderea ratei de învăţare. Acest tip de relaţie afectivă stabilită între elevi şi profesor este independentă de competenţele profesionale ale acestuia.
2. *Percepţia interpersonală profesor – elev* se referă în special la cunoştinţele, competenţa şi statutul profesorului ; modul în care sunt percepute toate acestea de către elevi determină influenţa profesorului asupra clasei. Dacă toate acestea sunt percepute ca atare şi solicitate de către elevi, este evident că se oferă spaţiu de creştere a influenţei acestuia. În caz contrar, există situaţiile tipice când elevii se plâng în privinţa diverselor sarcini solicitate de către profesor. Raportat la desfăşurarea întregului an şcolar, există diferenţe de percepere şi, implicit, de influenţă a profesorului : spre exemplu, într-un caz particular al managementului clasei de elevi, începutul anului şcolar, este dificil ca percepţia elevilor să fie corectă. Ea se îmbunătăţeşte spre sfârşit, definitivând, practic, tipurile de influenţe pe care profesorul le poate exercita.
3. *Folosirea în exces a influenţei de către profesor* duce la crearea impresiei că toate sarcinile cerute sunt plictisitoare, profesorul motivând cerinţa respectivă numai prin influenţa personală, recurgând fie la ameninţări, fie la diferiţi stimuli extrinseci ai motivaţiei. Dar folosirea în exces a acestei forţe care este influenţa personală determină o scădere a acesteia şi, chiar dacă s-a manifestat repetat cu precădere asupra unui singur elev, are efect asupra întregii clase, modificând percepţia asupra profesorului. Este deci indicat să fie date teme ce sunt predominant motivate intrinsec, iar dacă există diferite tulburări de comportament ale elevilor (perturbă activitatea didactică) este mult mai eficient să nu fie folosite, pentru combaterea acestora, forţa, ameninţarea, cearta etc. (identificate ca situaţii de criză educaţională) ; în asemenea circumstanţe,

cea mai indicată atitudine a profesorului este aceea de a realiza un control de comportament prin simplul fapt de a se poziţiona lângă elevul perturbator şi de a-şi aşeza palmele, ferm, dar prieteneşte, pe umerii acestuia ; un asemenea tip de comunicare tacită este eficient şi amplifică puterea de influenţă a profesorului.

4. *Gradul de individualizare a strategiilor de intervenţie ale cadrului didactic* oferă acestuia posibilitatea de a-şi arăta respectul faţă de personalitatea fiecărui elev şi creează şansele intensificării motivaţiei intrinseci, iar la nivelul relaţiilor de grup se pot realiza cu timpul anumite nuclee în jurul unor lideri. În individualizare, fiecare face un lucru diferit, potrivit cunoştintelor şi aptitudinilor sale, şi determină modul în care elevii maximizează pedepsele sau recompensele. În sistemul neindividualizat, toţi elevii sunt poziţionaţi la acelaşi standard, realizând aceleaşi sarcini şi, fiind evaluaţi după criterii identice, se poate induce o presiune asupra elitelor, pentru a scădea performanţa ; din punct de vedere profesoral, elevii sunt nemotivaţi şi frustraţi. Un minus al individualizării îl constituie acela că elevul nu are realmente oportunitatea de a observa competenţa profesorului, cele zece minute acordate săptămânal unui asemenea exerciţiu relaţional fiind insuficiente.

Un rol primordial în reglarea mecanismelor influenţei educaţionale îl au *spaţiul personal şi teritorialitatea*. Hall (1966) declara că omul nu se termină acolo unde se termină epiderma lui, fiind posesorul unui spaţiu personal care nu se vede, iar Hayduk (1978) edifica modelul trifactorial al spaţiului personal, rezultând un cilindru cu trei diametre diferite : la cap, la nivelul organelor genitale şi la corp. În urma sintezei analitice rezultă următoarea structură a spaţiului personal, cunoscută şi sub denumirea de „Zone Hall" :

- *intimă* : 40-50 cm – distanţă de la care purtăm o conversaţie cu prietenii ;
- *personală* : 50-75 cm – asigură comunicarea verbală optimă ;
- *socială* : 2-3 m – asigură relaţiile oficiale, relaţiile de serviciu ;
- *publică* : 5-10 m – asigură anumite relaţii sociale.

După observaţia lui Hall, copiii au o nevoie mai mică de spaţiu decât adulţii, cadrul didactic urmărind treptat o diminuare a acestuia, în funcţie de obiectivele sarcinilor de instruire sau a situaţiilor interacţionale.

Toate elementele anterior prezentate, referitoare la fenomenele de influenţă educaţională impusă de cadrul didactic asupra elevilor, reprezintă un corpus

destul de fragmentat, la o primă analiză, însă îşi poate creiona identitatea şi unitatea prin apelul la prezentarea grupului ca a doua forţă de influenţă educaţională. Se poate vorbi despre un grup, în cazul clasei de elevi, în situaţia în care aceasta s-a diferenţiat clar de celelalte clase, dacă se poate creiona un adevărat sistem social ce-şi dezvoltă propriile standarde şi influenţează comportamentul membrilor, creând o dinamică la nivel de roluri, statute şi subgrupuri.

O direcţie de investigaţie ce ar putea fi încadrată în structura influenţei sociale se referă la manifestarea autorităţii în clasa de elevi. Investigaţiile privitoare la *autoritatea educaţională* studiază îndeosebi aspectul psihologic al acesteia, punându-i în corelaţie ariile de manifestare cu diferite variabile personalitare. Abundenţa investigaţiilor pedagogice dedicate subiectului anterior, foarte multe dintre ele chiar experimentale, sunt motivate de transformarea în loc comun a ideii că performanţa indidividuală şi chiar performanţa grupului sunt determinate într-o măsură foarte ridicată de structura de autoritate a comandamentului grupului, în general, şi a autorităţii cadrului didactic, în special.

Opinii foarte precise şi recomandate, emise de profesorul Dan Potolea de la Universitatea din Bucureşti (Potolea, 1989), demonstrează că nu se poate realiza un studiu pertinent asupra influenţei educaţionale autoritare în absenţa investigării situaţiei de ansamblu, întrucât amplitudinea influenţei cadrului didactic depinde şi de modul în care acesta, prin atitudinea şi stilul său, imprimă un sens valoric interrelaţiilor la nivelul grupului. Astfel, din punct de vedere situaţional, influenţa educaţională (în legătură directă cu autoritatea) este repartizată analitic pe două niveluri abordabile:

- *influenţa nondistribuită* – purtătorul acesteia este persoana cadrului didactic, investită oficial cu o serie de atribuţii interacţionale (şi cu conţinut deontologic);
- *influenţa distribuită* – are ca purtător pe fiecare individ al grupului respectiv, potenţial lider informal al clasei.

Tendinţele acţionale ale membrilor clasei de elevi probează o anumită flexibilitate relaţională, izvorâtă din coexistenţa celor două forme de influenţă educaţională. Pentru influenţa nondistribuită, după P. Golu (1974) identificăm următoarea corespondenţă psihologică a principalelor acte interpersonale: percepţie şi gândire, relaţii socioperceptive, limbaj perceptiv, relaţii de comunicare, afectivitate, relaţii preferenţiale, aptitudini şi deprinderi, relaţii

funcţionale, însuşiri temperamentale, dimensiunea dominare – supunere. În conformitate cu acestea, asistăm la cristalizarea unor reţele comunicative şi socioafective puternic individualizate.

Important de menţionat, la nivelul dinamicii şi procesualităţii relaţiilor interpersonale, este faptul că influenţa educaţională poate funcţiona şi drept criteriu de analiză a interacţiunilor din clasa de elevi (Ullich, 1995) :

- *relaţii de cooperare* : bazate pe coordonarea eforturilor în vederea realizării unui obiectiv comun ;
- *relaţii de competiţie* : bazate pe rivalitatea partenerilor, în atingerea unei ţinte individuale ;
- *relaţii de conflict* : bazate pe opoziţia mutuală a partenerilor, raportată la un scop indivizibil.

Toate aceste tipuri relaţionale propun o reflecţie amănunţită asupra relaţiilor dintre cooperare şi competiţie. Şcoala americană a folosit în mod tradiţional un sistem de evaluare a elevilor, bazat pe competiţie. Acesta este cu siguranţă un important motiv în explicarea faptului că americanii apreciază foarte mult motivarea competiţională. Faptul că şcoala reflectă nivelul cultural al societăţii nu este deloc o surpriză. Un studiu al lui Nelson şi Kegan (1972) ne arată că o persoană, cu cât rămâne mai mult în şcoală, cu atât devine mai competitivă.

Competiţia cauzează, de asemenea, o ostilitate generală, care face ca mulţi studenţi să fie aspru criticaţi de un altul (poate în speranţa de a-şi construi propria imagine). Morton Deutsch (1979) a descoperit că, în comparaţie cu clasele cooperante, clasele competitive au o atmosferă ce duce la :

1. elevi cu un ridicat nivel al anxietăţii ;
2. elevi care se gândesc mai puţin la ei şi la munca lor ;
3. studenţi cu atitudini reprobabile faţă de colegi ;
4. studenţi cu un foarte scăzut sentiment de responsabilitate faţă de ceilalţi.

Deutsch a studiat timp de 35 de ani fenomenele anterioare, ajungând la o serie de concluzii importante pentru cadrul didactic : cu cât elevii sunt mai implicaţi în activităţi ce necesită cooperarea, cu atât atmosfera generală în clasă va fi mai bună. Dezvoltarea diverselor interese într-un rol specializat al sistemului cooperant, creşterea favoritismelor pot conduce la discriminare faţă de membrii ce nu fac parte din grup şi la evoluţia unui conformism excesiv în absenţa opiniei majorităţii.

Un profesor poate avea un avantaj real pe seama competiţiei din clasa de elevi. Elevii se îndreaptă întotdeauna spre domeniile în care se simt puternici şi, în contrast, este aproape imposibil să-i motivezi pe domenii ale vieţii sociale în clasa în care ei nu se simt competenţi.

Există însă şi situaţii în care clasificarea relaţiilor interpersonale, punând accent pe aportul *influenţei educaţionale*, în sensul acţiunii mutuale a partenerilor, poate fi realizată în următoarea manieră:

– *relaţii de acomodare*: partenerii se obişnuiesc, se ajustează unii după ceilalţi;
– *relaţii de asimilare*: partenerii desfăşoară un transfer reciproc de mentalităţi şi puncte de vedere, atitudini şi comportamente, până la un nivel la care subiecţii pot gândi sau acţiona identic;
– *relaţii de stratificare*: partenerii se pot structura după o ierarhie ce exploatează statutele deţinute de elevi;
– *relaţii de alienare*: partenerii, în imposibilitatea de a desfăşura interacţiuni reciproce, părăsesc universul clasei, provocând anumite schisme intragrupale.

Circumscrisă unor jocuri competitive, şcoala face necesară adaptarea de către elevii inferiorizaţi a unor strategii comportamentale susceptibile de a menţine o imagine de sine nefavorabilă; în funcţie de importanţa acestei inferiorităţi, pot izvorî o serie de reacţii multiple: abandonarea situaţiei respective, tentativa de atingere şi de depăşire a celui ce reprezintă „competitivul", renunţarea la compararea cu ceilalţi pentru raportarea la sine sau introducerea unor criterii de evaluare pentru a deveni incomparabil.

De foarte multe ori, în clasa de elevi are loc o percepere greşită a ideii de competiţie şi, aşa cum arată mulţi analişti ai domeniului (Pages, Derghal, Monteil etc.), această competiţie, care există şi care ar trebui să constituie fundalul de aplicare a competenţelor dobândite, nu poate funcţiona în acelaşi timp şi ca bază socială pentru formarea acestora. Numai o atenţie sporită a cadrului didactic permite eficientizarea intervenţiilor în situaţii percepute ca fiind situaţii de criză educaţională.

Universul relaţional al clasei de elevi, analizat din punctul de vedere al influenţei educaţionale în contextul grupului şcolar şi abordat, din punct de vedere ştiinţific, sub auspiciile managementului clasei de elevi, devine unul dintre subiectele cele mai importante, de a cărui cunoaştere şi aplicare depinde succesul demersului educativ al cadrului didactic.

4.3. Implicarea socială şi personalitatea elevilor

În ştiinţele socio-umane, conceptul de implicare socială are o existenţă de dată relativ recentă, dar este deosebit de bogat în semnificaţii pentru înţelegerea acţiunilor umane şi de cea mai mare actualitate pentru practica educaţională.

Până în prezent, sociologii şi psihologii au abordat cu predilecţie problema „implicării în sarcină" ; filosofii au dezvoltat teoria „alienării muncii". Perspectivele ni se par complementare : cercetarea empirică se îngemănează cu reflecţia teoretică, aspectele generale cu cele particulare. Imaginea rămâne totuşi parţială : implicarea în sarcina de muncă (a se citi sarcina de învăţare pentru elev) reprezintă doar o latură, chiar dacă fundamentală, a procesului complex de implicare socială (a elevilor). Se impune deci efortul construirii teoriei implicării sociale, care să orienteze corespunzător practica angajării plenare în viaţa socială a tuturor agenţilor acţiunii educaţionale : oamenii, cu scopurile, aspiraţiile şi idealurile lor.

Ce realitate acoperă însă conceptul de implicare din perspectiva managementului clasei de elevi ? Desemnează el o stare sau un proces ? Este implicarea o valoare, un motiv, o atitudine sau ce altceva în clasa de elevi ? Cum devine socială şi mai apoi educaţională implicarea ?

Răspunsurile pe care le putem da la aceste întrebări nu constituie elaborări definitive, ci doar incită la reflecţie, precum şi la îndemnul de asumare a responsabilităţii individului în tot ceea ce, prin faptă, influenţează colectivitatea şi mediul socio-afectiv al clasei de elevi, în general.

Din literatura de specialitate reţinem că implicarea a fost iniţial definită doar în legătură cu componentele ei, cognitive şi acţionale. Psihosociologii considerau implicarea, atitudinea indivizilor umani de a se identifica, de a aprecia că activitatea lor face parte din propria persoană. Cercetările moderne ajung la concluzia că „implicarea constituie un concept multidimensional care vizează atât elemente cognitive, cât şi afective şi acţionale ale elevilor în dispoziţii şi poziţii interacţionale diferite în clasa de elevi" (Ullich, 1995).

T.M. Lodahl şi M. Keyner (1980) defineau implicarea în activitatea educaţională drept gradul în care o persoană se identifică psihologic cu activitatea sa. Deci implicarea ar reprezenta importanţa activităţilor de învăţare în imaginea de sine. Alţi cercetători, având în vedere doar dimensiunea comportamentală, sugerau că implicarea poate fi măsurată după gradul de participare activă la activităţile cotidiene de învăţare şi interacţiune şcolare.

Analiza statistico-matematică modernă a dus la identificarea unor factori ce corespund dimensiunilor cognitive, conative şi evaluative ale personalităţii elevilor, în corespondenţă directă cu implicarea şcolară. Putem deci spune că, numai în unitatea sa structurală cognitiv-afectiv-acţională, conceptul de implicare se dovedeşte util în explicarea şi prognozarea comportamentelor individuale şi de grup ale elevilor.

Nu putem reduce aria implicării numai la elevii singulari, ci, dimpotrivă, apreciem că, mai mult decât entităţile separate, elevii, în interacţiune, pot manifesta o atitudine de implicare sau, în celălalt sens, de apatie, indiferenţă, nepăsare, neangajare. Acest concept va trebui inclus nu numai în vocabularul psihologiei educaţiei, dar şi în cel al sociologiei educaţiei şi, cu atât mai mult, în terminologia managementului clasei de elevi.

Implicarea nu devine socială în clasa de elevi prin extensia de la individ la colectivitate. Atributul de a fi socială se asociază implicării atunci când valorile în jurul cărora se cristalizează atitudinile elevilor sau ale grupurilor şcolare au o înaltă semnificaţie socială, când pregătirea acţiunii şi realizarea ei afectează global viaţa comunităţii şcolare.

O personalitate se implică social când năzuieşte şi activează pentru binele colectivităţii, în timp ce un subgrup şcolar, care nu-şi urmăreşte decât interesul propriu, fără a-l raporta la cel general, dă dovadă de neimplicare socială. Aşadar, calitatea de a fi socială este dobândită de implicarea indivizilor şi grupurilor umane numai prin raportare la valorile şi scopurile generale ale clasei de elevi.

Scurtele consideraţii de până aici ne permit să definim implicarea socială ca fiind dată de gradul în care un elev sau un grup şcolar se identifică psihologic cu valorile şi scopurile social-generale, acţionează pentru realizarea lor şi apreciază că ele au o importanţă majoră pentru viaţa sa proprie, pentru personalitate şi colectivitate, pentru stima de sine şi imaginea colectivă. Ca sinonimii posibile, termenul de implicare socială se raliază celor de „participare", „socializare", însă suprapunerea semantică nu este totală.

Conceptul de implicare socială poate fi integrat „teoriei acţiunii sociale" din managementul clasei de elevi, servind la caracterizarea agentului social – cadrul didactic sau elevul – şi la prognoza acţiunii acestora. După opinia noastră, a pedagogilor, eficienţa acţiunilor umane depinde hotărâtor de gradul de implicare socială, la fel ca şi dezvoltarea personalităţii elevilor. Un cadru didactic eficient este acela care va consuma o energie ridicată pentru

dinamizarea şi activarea energiei *psihonervoase*, cognitive, afective şi conative a elevilor, în vederea implicării acestora în activităţile de învăţare individuală şi de grup şi în majoritatea interacţiunilor sociale din clasa de elevi.

4.4. Atracţia interpersonală în clasa de elevi

Garabet Ibrăileanu declara, în romanul *Adela* (1933), că „nimeni nu iubeşte când nu speră măcar inconştient să fie iubit". Transferată în planul relaţiilor socio-afective din clasa de elevi, semnificaţia declaraţiei anterioare este legată de importanţa coloraturii sentimentale a interacţiunilor, al căror fundament este atracţia interpersonală.

Factorii care influenţează atracţia interpersonală sunt proximitatea, similaritatea şi complementaritatea.

1. *Proximitatea* : este reprezentată de preferinţa pentru persoanele (colegii) care-şi desfăşoară activitatea în apropierea noastră ; colegii de bancă şi colegii aflaţi în vecinătate au posibilitatea de a se integra în interacţiuni puternice.
2. *Similaritatea* : presupune alegerea persoanelor care ne seamănă foarte mult în plan aptitudinal, valoric şi motivaţional ; similaritatea structurilor psihologice facilitează comunicarea ; Andrews (1966) arată că similaritatea în planul clasei de elevi este identificabilă prin intermediul următoarelor elemente :
   - orientarea faţă de aceeaşi dezvoltare personală ;
   - motivaţia comună ;
   - stilul de abordare ;
   - experienţa şcolară ;
   - roluri şcolare apropiate.

   Toate acestea presupun o bună evaluare a propriei personalităţi. Ideal din punctul de vedere al atracţiei interpersonale ar fi ca elevii să dispună de o relativă similaritate. În organizarea acestor interdependenţe, cadrul didactic manifestă o puternică valoare, ce poate merge până la valoarea de model.
3. *Complementaritatea* : în plan psihologic corespunde, după Levinger, identificării tipurilor de diade ce îi pot face pe parteneri să dezvolte

elemente de personalitate reciproc necesare ; din acest punct de vedere, analizabile sunt diadele, longevitatea relaţiei, intensitatea relaţiei şi contextul socio-cultural creat ; proporţia combinării trăsăturilor reciproce de personalitate, care definesc şi favorizează atracţia interpersonală.

Nivelurile de analiză ale atracţiei interpersonale vizează următoarele componente :

a. *comportamente interpersonale* :
- reacţii provocate de conduita celorlalţi ;
- relaţia interpersonală (dominare – supunere, cuplare pozitivă, negativă) ;

b. *tranzacţia interpersonală* :
- stabileşte raporturile psihosociale în termeni economici şi în funcţie de analiza cost – beneficiu ; raporturile echitabil – inechitabil în relaţiile şcolare sunt foarte importante ;

c. *longevitatea relaţiei* :
- diferenţele dintre timpul social şi timpul psihologic în ceea ce priveşte interacţiunile educaţionale.

Atracţia interpersonală are în vedere orientarea directă a unei persoane către o altă persoană, orientare care poate fi descrisă după direcţie şi intensitate. La nivelul clasei de elevi se identifică următoarele dimensiuni structurale :
- evaluativă : are în vedere calitatea şi forţa sentimentelor investite ;
- cognitivă : reprezentarea partenerilor unul despre celălalt ;
- comportamentală : tendinţa unei persoane de a intra într-o relaţie cu alta.

Atracţia interpersonală izvorăşte, după opinia lui Griffit, din experienţa comună, din complementaritatea şi similaritatea trăsăturilor de personalitate. Organizatoric, factorii de interacţiune ai managementului clasei de elevi au în vedere următoarea organigramă factorială : atribuţia (statutul social), obligaţia (datoriile elevilor), investiţia, răsplata şi ataşamentul. Comuniunea de gânduri şi sentimente reprezintă pentru clasa de elevi şansa fundamentală de a valorifica aspectele bogate ale atracţiei interpersonale.

4.5. Comunicarea interpersonală

Comunicarea interpersonală, din perspectiva managementului clasei de elevi, a fost definită de Level şi Galle (1988) (vezi Level & Galle, *Managerial Management*, Syx Press, Londra, 1988) ca „o comuniune a elementelor cognitive, afective cu scopul de a transmite informaţia, a inspira o credinţă, a induce o emoţie sau a da la iveală un comportament printr-un proces alternant de interacţiune între scris, vizual, nonverbal, vocal, auditiv, simbolic şi comportament". Caracteristicile comunicării interpersonale sunt : simbolistica, bipolaritatea, adaptabilitatea, intenţionalitatea, afectivitatea etc.

Formele de comunicare interpersonală evocabile în urma definirii anterioare a conceptului sunt :

1. *comunicarea verbală*, care are ca principal instrument de realizare limbajul şi ca modalităţi de „exprimare" :
   - comunicarea verbală simplă ;
   - convingerea ;
   - sugestia.

   În timp ce primele două exploatează funcţia cognitivă şi comunicativă a limbajului, furnizează procedeele schimbului reciproc de informaţie raţională, sugestia utilizează cu precădere funcţiile expresive şi persuasive ale limbajului, ce asigură procedeele schimbului reciproc de informaţie emoţională ;
2. *comunicarea nonverbală* : instrumentul de realizare a acestei forme de comunicare este constituit din elemente paralingvistice ; această formă de comunicare este folosită pentru exprimarea atitudinilor interpersonale, a stărilor psihice afective, dar şi pentru consolidarea, nuanţarea şi precizarea ideilor transmise. Comunicarea nonverbală este o realitate şi o permanenţă a relaţiilor educaţionale, transmiţând sensuri revelatoare. În aceeaşi măsură însă, putem constata gradul său de ambiguitate, existând chiar riscul unor induceri în eroare în cazul în care nu se ţine seama de context, de cultura căreia îi aparţin elevii, de desfăşurarea relaţiei cu emiţătorul sau de starea afectivă a momentului respectiv. Funcţiile comunicării nonverbale includ repetarea (întărirea mesajului verbal), substituirea (înlocuirea exprimării verbale a unei stări de spirit), complementaritatea (completează, precizează tipul de

relaţie a interlocutorilor), accentuarea (sublinierea unor părţi din mesaj), ajustarea (indică disponibilitatea spre dialog), contrazicerea (existenţa unor mesaje duble în sens evident sau subtil).

Modelele de comunicare interpersonală au fost restructurate în ultima perioadă de timp ca urmare a definirii comunicării în sens de îmbinare a unui proces cu o interacţiune comportamentală. Astfel, modelele rezultate în urma sintezei sunt :

a. modelul procesual ;
b. modelul interactiv ;
c. modelul sistemic ;
d. modelul comportamental.

Contextul, în procesul de comunicare interpersonală, este un fapt deosebit de important şi este considerat ca fiind „o organizare ale cărei proprietăţi specifice sunt date de intenţia de a comunica, de sensul comunicat, de posibilitatea de interpretare din partea receptorului", de o anumită situaţie în care se înscrie (Slama-Cazacu, Tatiana, *Introducere în psiholingvistică*, E.D.P., Bucureşti, 1968). Funcţiile contextului în comunicarea interpersonală sunt : selectivă, de individualizare, complementară, creativă, transformativă, orientativă. Totodată, sunt de menţionat şi limitele contextului asupra comunicării interpersonale educaţionale.

Principiul pe care trebuie să-l respecte managerul şcolar la acest palier al analizei este principiul adaptării la context. Adevăraţi maeştri ai comunicării, cadre didactice nu sunt acelea care fac apel la semne rare şi nici cele ce se mulţumesc cu clişee, ci acelea care, manipulând codurile obişnuite, reuşesc să-şi exprime complet mesajul, folosind toate mijloacele organizării expresive prin adaptare la context. Aceasta este o tehnică productivă, bazându-se pe un răspuns adecvat la situaţii, implicând atât permanenta acordare a axei bipolare (emitere – receptare) prin organizarea contextuală a expresiei şi interpretării, cât şi conectarea procesului comunicării la realitatea educaţională imediată.

Relaţiile interpersonale din clasa de elevi sunt indestructibil legate de procesele de comunicare. O anumită funcţie, care exercită o multitudine de implicaţii asupra comunicării educaţionale în clasa de elevi, este *funcţia metalingvistică*.

Opiniile de până acum, referitoare la comunicarea educaţională, consideră activitatea anterioară nu numai ca rezultat imediat al coincidenţei repertoriilor celor doi agenţi ai comunicării, ci au în vedere şi permanenta preocupare a

interactanţilor de a înţelege şi de a se face înţeleşi prin ceea ce comunică. Această a doua condiţie a unei bune comunicări constituie, în fapt, substanţa funcţiei metalingvistice a comunicării.

Conţinutul funcţiei metalingvistice la nivelul celor doi agenţi se prezintă astfel:

- *pentru emiţător*: în procesul comunicaţional suntem siliţi să facem unele precizări „de suprafaţă", de ordin formal, care să faciliteze orientarea atenţiei celui care recepţionează către ceea ce ne-am propus să-i comunicăm. Expresii ca „trebuie să priveşti problema din această perspectivă...", „trebuie să ai în vedere următorul aspect", „spunând acestea mă refer la..." evidenţiază preocuparea emiţătorului de a se face înţeles, de a preciza contextul care însoţeşte informaţia şi în care aceasta este valabilă.
- *pentru receptor*: acesta, atunci când nu înţelege ce i se transmite, cere unele lămuriri, de obicei sub formă de întrebare: „Ce vreţi să spuneţi?", „La ce vă referiţi când...", „Definiţi exact termenii...", „Din ce perspectivă priviţi?...".

Aşadar, funcţia metalingvistică a limbajului presupune centrarea mesajului asupra codului, corespunzător preocupărilor de a înţelege şi de a fi înţeles. Această funcţie e frecvent întâlnită şi în comunicarea scrisă sub forma apoziţiilor explicative. De multe ori, este înlocuită de paranteze (se dau exemple, se fac precizări, se fac clarificări) sau de liniile de pauză, ori de punctele de suspensie, pentru delimitarea unei explicaţii suplimentare.

Impactul acestei funcţii în procesul educaţional este major, respectarea ei influenţând succesul comunicării, prin decodificarea exactă a mesajului. Precizările de ordin metalingvistic nu conţin o informaţie ştiinţifică, nu constituie esenţa comunicării, dar absenţa lor conduce la neînţelegeri şi la interpretări eronate sau la reinterpretări. Până la un punct, aceste reinterpretări, de multe ori subiective, pot stimula gândirea, imaginaţia (prin jocul ideilor), dar perpetuarea lor creează confuzie, divergenţe, fenomene de disonanţă.

Ca urmare a cerinţei de a se face înţeles, cadrul didactic va trebui să dezvolte o serie de conduite, cum ar fi:

- explicarea termenilor şi a calificativelor utilizate, folosind pauzele în vorbire sau apelând la expresii suplimentare;
- precizarea punctelor de vedere, a perspectivelor din care cadrul didactic abordează o situaţie, de învăţare normală sau de criză, obişnuindu-i pe elevi să practice şi ei acelaşi stil metalingvistic;

- anticiparea încă din timpul proiectării conţinutului informaţional a multor nelămuriri care pot apărea în timpul desfăşurării activităţii. Încercarea de depăşire a situaţiei se va face ţinând cont de volumul vocabularului elevilor şi de stadiul dezvoltării gândirii acestora.

De cele mai multe ori, elevii nu au curajul să recunoască faptul că nu au înţeles şi, cu atât mai mult, să întrebe, să pună întrebări suplimentare. Nu e vorba numai de lipsa curajului, ci şi de faptul că nu li s-a deschis o asemenea perspectivă (efecte ale comunicării unidirecţionale de genul : transmitere – receptare pasivă). În consecinţă, elevii trebuie învăţaţi să întrebe. Aceasta presupune o receptare activă a celor comunicate şi o acceptare critică, supusă unei judecăţi de valoare (acceptare după trecerea ideii prin filtrul propriei sale personalităţi). Şi aici rolul cadrului didactic este important în stimularea acestui mod de a gândi la elevi, prin solicitarea opiniei acestora şi a propriei interpretări. E important, de asemenea, ca elevii să-şi pună şi să pună întrebări, de fapt, să fie lăsaţi şi educaţi să procedeze astfel. *Paraverbalul* şi *nonverbalul* în comunicarea interpersonală au un rol major.

Paraverbalul reprezintă modul concret în care „curge" vorbirea noastră. De foarte multe ori însă, insuccesul unei prezentări este determinat tocmai de acest aspect : constatăm că un vorbitor, cum este cadrul didactic, îi face pe elevi să caşte din cauza monotoniei discursului, altul strigă prea tare acoperind întreaga recepţie a mesajelor din clasă. Iar clasa, ceilalţi elevi, în calitate de auditoriu, nu pot să înţeleagă nimic din ceea ce doreşte să transmită cadrul didactic, fie depun eforturi substanţiale pentru pătrunderea mesajului din discurs.

Concret, aspectul paraverbal al discursului nostru conţine, ca elemente de bază, forţa sau volumul, ritmul şi fluenţa, înălţimea sau tonalitatea vocii şi modul de articulare a cuvintelor. De regulă, „manipulăm" aceste aspecte în mod inconştient, ca rezultat al înzestrării naturale sau al experienţei de viaţă. Cele câteva reguli ale paraverbalului, pe care cadrul didactic, în calitate de manager al clasei de elevi, trebuie să le respecte din acest punct de vedere :

- *Volumul vocal* trebuie să varieze de la un moment al discursului la altul ; este recomandabil să se vorbească mai tare şi cu mai mult entuziasm la începutul şi la sfârşitul prezentării, pentru a sublinia obiectivele şi concluziile. În general, volumul sonor trebuie adaptat ambianţei : redus, dacă sala este mică, şi ridicat, dacă sala este mai

mare. În orice caz, este bine să nu daţi impresia de ţipăt, întrucât acest fapt imprimă o notă de disperare.

- *Ritmul vorbirii* trebuie să fie şi el variat, pentru a „sparge" monotonia. Este bine să se vorbească mai rar când se subliniază ideile principale, să se mărească ritmul la pasajele de tranziţie şi să se menţină alert la pasajele descriptive şi la cele familiare clasei. Este recomandabil să se evite vorbirea „împiedicată" (ruperi prea dese de ritm), care afectează atât înţelegerea problemei, cât şi discursul. Ritmul poate fi corectat prin mişcări corporale adecvate. Pauzele în vorbire îşi au rolul lor foarte bine precizat: pregătirea clasei pentru o idee foarte importantă, captarea atenţiei. Evitaţi „sunetele fără cuvinte...".
- *Tonalitatea* trebuie să fie normală. Ridicarea tonului este recomandabilă pentru a sublinia ideile esenţiale şi pentru „calmarea" unei săli turbulente. Adesea se poate obţine un efect similar numai prin coborârea bruscă a tonalităţii. Tonul ascuţit poate fi considerat ca agresiv şi anticipant al unei reacţii de atac.
- *Articularea cuvintelor* trebuie să fie clară, distinctă şi corectă, fără a putea fi învinuită de „pedanterie" (mai ales la numele proprii şi la termenii de specialitate din limbile străine). Este bine să se evite înghiţirea unor silabe, primele şi ultimele, ale unor cuvinte, deoarece creează o impresie de superficialitate şi neglijenţă.

Nonverbalul în relaţiile interpersonale se referă la modul în care privirea, corpul şi gesturile noastre acompaniază discursul propriu-zis, fortificând sau reducând efectele lui asupra clasei. În timp ce aspectul verbal şi cel paraverbal sunt predominant conştiente şi deci controlabile, cel nonverbal este cu precădere inconştient, ceea ce face ca posibilităţile de a-l controla să fie foarte reduse (dar nu inexistente).

Primul demers este acela al decodificării limbajului, atunci când asistăm la prezentări ale elevilor (însoţeşte, de cele mai multe ori, *feed-back*-ul). De multe ori, calităţile mesajului pot fi viciate de contradicţiile existente între mesajul verbal (foarte uşor de manipulat) şi mesajele nonverbale (mult mai dificil de controlat).

Important este să aducem indicatorii unei asemenea situaţii la nivelul conştiinţei. Ca atare, s-au dezvoltat discipline ştiinţifice întregi, care abordează asemenea aspecte şi care studiază: aspectul fizic, poziţia corpului, mişcările

corporale (mai ales cele de apropiere sau de depărtare), gesturile mâinilor, privirea şi mişcările ochilor, chiar şi îmbrăcămintea şi bijuteriile ce pot fi purtate cu diverse ocazii. Şi la acest nivel, la fel ca în cazul elementelor paraverbale, „rafinarea" aspectelor nonverbale se realizează pe măsură ce înaintăm în vârstă şi căpătăm experienţă. Gesturile, din punct de vedere nonverbal, nu au neapărată valoare în sine, ci doar în combinaţii şi, evident, în funcţie de situaţie. De exemplu, o încrucişare a braţelor sau a picioarelor poate indica, pur şi simplu, că este frig în sala de clasă. Chiar dacă aspectul inconştient primează, anumite gesturi pot fi exersate, mai ales atunci când exprimă adevăratele noastre intenţii. Astfel, putem face mai mult în direcţia detensionării atmosferei, pentru creşterea încrederii reciproce sau a eficienţei generale a discursului, prin anumite atitudini şi gesturi corporale. Aici se poate adăuga că 90% din opinia pe care ne-o facem despre altă persoană, sau pe care aceasta şi-o face despre noi înşine (avem în vedere la acest nivel relaţia profesor – elev) se construieşte în primele 50 de secunde ale întâlnirii, timp în care, cu certitudine, nu poate fi realizat un schimb de replici. Prima impresie se schimbă foarte greu, deci atenţie, cadre didactice, la nonverbal... ! Tot ceea ce înseamnă comunicare interpersonală în clasa de elevi se prezintă ca fiind o componentă esenţială a managementului clasei, disciplină de studiu aflată în atenţia şi la dispoziţia cadrului didactic.

4.6. Personalitatea cadrului didactic

Nu poate fi concepută analiza managementului clasei de elevi în absenţa unor analize foarte amănunţite ale personalităţii aceluia care pune în valoare toate principiile şi cadrele organizatorice ale managementului clasei de elevi. Propunem spre analiză un model inovator al personalităţii cadrului didactic, fundamentat, din punct de vedere psihologic, pe alternanţa reprezentare, afectivitate, convingere în dinamica construcţiei unei imagini profesionale a personalităţii. În urma sintezei de tip psihosocial, se creionează şi stilul educaţional, analizat din perspectiva managementului clasei de elevi, ca posibilă configuraţie a stilului managerial al cadrului didactic.

4.6.1. Personalitatea de bază (PB)

Paternitatea acestui concept o regăsim la Kardiner. La origine, sintagma desemna o configuraţie psihologică ce nu constituia exact un model de personalitate, ci un fundament, o matrice. Printr-un transfer lingvistic, am adaptat specificul conţinutului ideilor noastre la titulatura preluată. Astfel încât, pentru noi, personalitatea de bază (vom utiliza abrevierea PB) desemnează o structură personalitară internă, mobilă şi flexibilă, parţial polivalentă, cu care individul intră în câmpul profesional psihopedagogic.

Ea este o structură complexă, integrativă, care conţine două mari dimensiuni : *personalitatea reală* ; *aptitudinea psihopedagogică* ; ambele separate printr-o intervenţie artificială, realizată în scop metodologic, deoarece în realitate cele două mari dimensiuni se suprapun.

Personalitatea reală : reprezintă un ansamblu de procese, funcţii şi tendinţe interne de care dispune un individ într-o manieră nesimulată, nemascată şi care sunt foarte caracteristice, profund reprezentative pentru sine însuşi, indiferent dacă în existenţa sa le cunoaşte, le acceptă, le exteriorizează sau nu.

Elemente ale acestei definiţii au fost preluate din modelul sintetic-integrator al personalităţii, aparţinând prof. Mielu Zlate.

Aptitudinea psihopedagogică : ar desemna dispoziţiile interne relative care pot permite selecţia, concentrarea, canalizarea şi direcţionarea componentelor personalităţii reale, în vederea obţinerii celor mai bune rezultate în profesiunea didactică. Este observabil caracterul ei limitat.

Structura PB :

Structura PB este analizată, din punctul nostru de vedere, pe 7 paliere relevante ca incidenţă asupra dinamicii acesteia :

1. *Temperamentală*
2. *Intelectual-cognitivă* :
   - senzorială ;
   - limbaj ;
   - capacităţi intelectuale ;
3. *Afectiv-motivaţională* :
   - motivaţia ;
   - afectivitatea ;

4. *Instrumentală*
5. *Stilistică* :
   – stilul cognitiv ;
   – stilul perceptual ;
   – stilul de cunoaştere ;
   – stilul apreciativ ;
   – stilul de muncă intelectuală ;
   – stilul de viaţă ;
6. *Reglatorie* :
   – atenţia ;
   – voinţa ;
7. *Relaţional-axiologică* :
   – caracterială ;
   – imaginea de sine.

Deşi aminteam în paragraful introductiv de la structura PB despre elementele care au incidenţă asupra atributelor energizante, dinamice, totuşi inventarierea făcută până aici într-o manieră analitică, descriptivă a morfologiei structurale s-a realizat mai mult în urma unei secţiuni transversale de natură statică. În realitate, aşa cum noi am mai amintit, toate aceste elemente formează o unitate integrativ-dinamică. Această structură, deja constituită, intră în reacţie într-un (şi cu unităţi ale unui) mediu profesional specific : *câmpul psihopedagogic*.

4.6.2. Câmpul psihopedagogic (CP)

Această noţiune a câmpului psihopedagogic exprimă, din perspectiva analizei noastre, mai mult decât un câmp al percepţiei, al reprezentării, al conştiinţei ori al experienţei. El implică un spaţiu de viaţă, subiectiv, descris printr-o varietate de componente :

Statut socio-economic :

- are o influenţă covârşitoare asupra activităţii şi asupra mentalităţii din cadrul raporturilor profesionale, desemnând poziţia cadrului didactic în societate.

Influenţe externe :

- *sociale* : percepţia opiniei publice în raport cu profesiunea didactică, expectanţele societăţii faţă de misiunea cadrelor didactice ;

- *politice*: atitudinea față de politica educațională existentă sau chiar opiniile de politică generală;
- *familiale*: relațiile cu părinții, solidaritatea colectivului de părinți.
- *factori ergonomici*: baza materială școlară și dotarea cu resurse practice de studiu; de asemenea, mai este de amintit dispunerea mobilierului intern în clasă și în școală;
- *norme deontologice*: libertățile și interdicțiile profesionale care sunt prevăzute într-un cod deontologic ori sunt vehiculate permanent și constant în alte documente școlare;
- *forme interacționale*: interacțiunile și contactele din interiorul unei instituții școlare:
  - nivel macro: relațiile la nivelul colectivului de cadre didactice (includem aici și relațiile cu instituțiile ierarhic superioare, inspectorat, minister etc.);
  - nivel micro: contactele cu elevii;
- *situațiile psihopedagogice*: sunt situații specifice didactico-psihologice, care pot fi detectate în clasă, chiar în timpul orelor.

Un caz specific al situațiilor educaționale îl reprezintă situațiile de criză manifestate printr-un puternic caracter problematic (vezi și capitolul „Situațiile de criză"). Toate cele șase componenete ale câmpului psihopedagogic se transformă în forțe de câmp liniare, cu o acțiune constantă puternică asupra PB.

Obs.: ideea câmpului psihopedagogic ne-a fost sugerată de „teoria câmpului", aparținătoare lui Kurt Lewin, unde câmpul este definit ca un spațiu de viață în interiorul căruia se confruntă forțe diverse. Aceste forțe, din punctul de vedere al analizei noastre, pot influența singure ori în grup personalitatea de bază PB.

4.6.3. Reprezentările psihopedagogice (RPP)

Problematica reprezentărilor psihopedagogice are la bază cercetările și studiile prof. Serge Moscovici, dar este implicit susținută și de „interacționismul simbolic" promovat de Mead, prin maniera simbolico-subiectivă de procesare a raporturilor gândire – conduită.

Sistemul de personalitate este un sistem deschis, realizând cu mediul nu numai un schimb substanțial și energetic, ci și unul informațional, prin recunoașterea deschisă a naturii informaționale a fenomenelor psihice,

ireductibile, de altfel, la structurile neurobiologice ori la contingenţele ce acţionează asupra comportamentelor.

Din punctul de vedere al ştiinţelor cognitive, o definiţie a reprezentării a fost dată de A. Newell (1992). În mediul extern apare un eveniment: o variabilă X se transformă în variabila Y. Notăm evenimentul X-T-Y. O reprezentare a evenimentului X-T-Y într-un mediu intern se realizează atunci când o proiecţie x a lui X şi o proiecţie t a lui T, în acest mediu, pot genera o variabilă y, care să corespundă variabilei Y. Esenţialul reprezentării este stabilirea unei relaţii-sistem între domeniul ce trebuie reprezentat şi mediul intern în care el este reprezentat.

Reprezentările sociale sunt, după concepţia lui S. Moscovici, un proces de reconstrucţie a realului care coordonează simultan stimulul şi reacţia.

Varietatea RPP: dintr-o perspectivă pedagogică, educaţională, reprezentările sunt foarte variate şi în legatură directă cu câmpul psihopedagogic, în special:

1. *Didactice*: sunt incluse aici opiniile, percepţiile, imaginile şi atitudinile educatorului faţă de:

   - *Proiectare*:
     - obiective;
     - conţinuturi;
     - timp

     şi, evident, relaţiile dintre acestea trei;
   - *Strategie*: preferinţa pentru o metodă
     - expozitive;
     - conversative;
     - demonstrative;
     - explicative;
     - acţionale

     sau combinaţiile alternative dintre acestea;
   - *Interacţiuni*:
     - raport:
       - autoritarist;
       - directiv (autoritar);
       - alternant (în raport de obiective, dar... armonios şi eficient);
       - permisiv (accent pus pe munca independentă);
       - *laissez-faire*;

- decizia :
  - elevii au dreptul la decizie ;
  - numai cadrul didactic ;
  - ambivalenţă ;
- *Evaluarea* :
  - forme :
    - prin muncă independentă ;
    - prin teste şi probe scrise ;
    - prin examinări verbale ;
  - ritmicitatea :
    - continuă ;
    - prin sondaj ;
    - sumativă ;
    - eventual predictivă ;
    - complexă ;
  - rezistenţa în faţa subiectivităţii :
    - efectele Hallo, Pygmalion ;
    - efectele de aşteptare ;
    - de contaminare ;
    - ecuaţia personală.

2. *Socio-educaţionale* : „etnometodologice", surprinzând diferenţele între elevi după :
   - *Statutul părinţilor* ;
   - *Poziţia familială* ;
   - *Sexul* ;
   - *Rasa* ;
   - *Etnia, naţionalitatea* etc.

3. *Deontologice* : semnificaţiile pe care cadrul didactic le dă normelor prevăzute în codurile deontologice scrise ori tradiţia şi maniera în care acestea sunt traduse în comportamente de rol.

Structura reprezentărilor psihopedagogice

După cum se poate observa, formarea RPP este dependentă de CP, care are o importanţă covârşitoare, oferind, din punctul de vedere al materialităţii reprezentării, seturile de stimuli care vor fi procesaţi în interiorul structurii cognitive pe baza unor reguli, unor scheme ori a unor „scenarii" cognitive.

Mai apropiată de nevoile interpretative ale reprezentării ca element centrat pe dimensiunea psiho-socio-pedagogică, propunem următoarea structură internă a acesteia, pornind de la palierele modelului sintetic-integrator al personalităţii prezentat de prof. M. Zlate:

1. *imaginea pură*: este imaginea cu coordonate exterioare normale, obiective (în fapt, este realitatea percepută cu precizie matematică), o reprezentare de asemenea tip fiind dificil de obţinut pe căi naturale;
2. *imaginea ideală*: este imaginea cu coordonate, cu parametrii proiectaţi ideal după dorinţă – o asemenea reprezentare are o accentuată încărcătură utopică;
3. *imaginea autoevaluată*: este imaginea cu parametrii conturaţi după o percepţie individual-autonomă, independentă de alte influenţe, având la bază un sistem axiologic propriu;
4. *imaginea comună*: este imaginea cu coordonatele trasate după o multitudine de percepţii ale unor variaţi observatori (o medie a acestora); este imaginea percepută de „alţii";
5. *imaginea reală „manifestă"*: este imaginea formată, finisată printr-o contribuţie hotărâtoare a factorilor exteriori din CP.

Din punctul nostru de vedere, considerăm configuraţia anterioară completă şi mai apropiată de dezideratul unei comprehensiuni socio-psiho-pedagogice a reprezentărilor. Este de menţionat evidentul caracter perfectibil al prezentului demers.

Odată cu persistenţa temporală în acest CP, numărul reprezentărilor se amplifică gradual, devenind din ce în ce mai larg şi complex, dar şi selectiv, dând naştere unui Sistem reprezentaţional. Printr-o selecţie mai atentă, prin fortificare şi printr-o mai profundă implantare în structurile interioare afectiv-emoţionale anumite RPP se transformă în convingeri psihopedagogice.

4.6.4. Credinţele – convingerile psihopedagogice (CPP)

Kaes a completat seria fenomenelor de psihologie cognitivă cu noţiunea de „credinţă", ca o „organizare durabilă a percepţiilor şi cunoştinţelor relative dintr-un domeniu specific al vieţii cotidiene".

Din punctul de vedere al analizei prezente, termenul „convingere" este apropiat celui de „credinţă", foarte bogat în semnificaţii şi polisemantic. Din acest punct de vedere, vom utiliza ca fiind apropiată nivelurilor de interes investigaţional relativa sinonimie (interacţiune) credinţă – convingere.

Structura

Etimologic, termenul „credinţă” este polisemantic, fiind foarte bogat în semnificaţii. Este foarte dificil de găsit o definiţie de lucru, însă vom încerca în cele ce urmează să prezentăm o structură orientativă a dimensiunilor interne care intră în componenţa acesteia:

- *Axiologică*: relaţia stabilită între subiect şi un anumit fenomen este un raport axiologic, subiectul respectiv intrând în relaţie cu valoarea fenomenului:
  - etică: bun/rău;
  - estetică: frumos/urât;
  - existenţa sau nonexistenţa.
- *Obiectivă*: în urma studiilor efectuate pe comunităţile primitive, Levy-Bruhl, pe baza elementelor iraţionale detectate la nivelul gândirii acestor subiecţi, extrapolează şi asupra credinţelor (sociale) caracterul ilogic, iraţional. Dar nici chiar matematica nu a fost acuzată de ilogicitate pe motiv că vehiculează un construct iraţional „i”. Pe de altă parte, nici o idee cu un conţinut ilogic nu este de la sine iraţională sau neobiectivă. Credinţa poate fi impregnată cu iraţionalitate, dar în globalitatea sa rămâne obiectivă.
- *Psihologică*: acestea (credinţele) angajează în totalitatea lor sistemul psihic uman. Din punct de vedere psihologic, elementul lor definitoriu este *convingerea* ca idee, adânc implantată în structura personalităţii, profund trăită afectiv, şi care poate deveni un mobil determinant de acţiune. Prin relaţia de contingenţă, de integrare, stabilită între credinţă şi convingere se deduce în mod normal:

Structura psihologică triadică a credinţei

Planul cognitiv: în comparaţie cu RPP unde era palierul fundamental, dimensiunea cognitivă nu ocupă un spaţiu privilegiat în economia credinţei. CPP nu reconstruiesc realul, ci „reimaginează” realul – dacă putem spune aşa – prin apelul la sentiment şi voinţă. Conţinutul lor rămâne o imagine a unei idei care a fost furnizată prin intermediul RPP.

Planul afectiv: sunt elementele privilegiate şi foarte fertile ale CPP. Rolul afectivităţii este acela de liant, care colorează ariditatea

cognitivă, pe de o parte, iar pe de alta, mobilizează energia necesară unei rezistenţe puternice şi durabile la diverse obstacole. Astfel, prin intermediul fundamentului lor axiologic, ele sunt personalizate şi identificate cu anumite segmente ale nucleului de personalitate.

Planul volitiv: în spirit kantian, ne reprezentăm CPP ca o voinţă de adeziune individuală, care exclude îndoiala. Acest lucru provoacă o situaţie propice pentru disponibilizarea forţelor volitive la nivelul întregului sistem psihic şi pregătirea pentru o acţiune totală în plan comportamental. Sunt blocate astfel alternativele rezolutive din planul intelectual şi depăşite, pe aceste temeiuri, toate obstacolele endogene şi exogene interpuse în calea desfăşurării după propria credinţă a respectivei reacţii comportamentale.

- *Experienţială*: sub forma unui produs axiologic, integrat într-o grilă valorică personală, CPP va impulsiona comportamentul atunci când aceasta va fi apelată. Ea nu va rămâne deloc în plan metafizic, ci va fi transpusă în practică. Experienţa, contactul repetat cu anumite situaţii, oarecum repetitive, au o importanţă covârşitoare în structurarea CPP (determinantă este experienţa personală).

Dinamica credinţelor psihopedagogice

Potrivit concepţiei de ansamblu a acestui studiu, CPP nu sunt fenomene statice, ci structuri complexe cu multă energie şi o dinamică proprie, prezentându-se astfel atât *ca proces*, dar şi *ca produs*. Problematica emergenţei credinţelor are la bază mecanismele formării convingerilor. Să ne reamintim, în plan cognitiv trebuie să apară o RPP şi, bineînţeles, o priză pentru un fenomen din realitatea şcolară care este studiat, analizat, penetrat. După o impregnare informaţională tributară nivelului psihopedagogic de cunoştinţe şi experienţe, pe acest fond mental sunt solicitate mecanismele afective care susţin procesele volitive şi motivaţionale. În consecinţă, structura lor rămâne în continuare fluidă, până la solidificarea acestora prin intermediul accentului pus de voinţă. CPP facilitează interacţiunea planului ideatic cu cel comportamental, astfel încât o persoană (cadru didactic) ce are o credinţă se distinge prin clarviziune, siguranţă şi constanţă în conduită faţă de cei care nu o deţin. Intervenţia sistemului normativ-axiologic, după care CPP sunt interiorizate

şi integrate în grila valorică ataşată proceselor pedagogice, face ca în final CPP să apară sub forma unui produs, a unei situaţii finite.

Schimbarea credinţelor psihopedagogice

Dacă RPP se schimbă printr-o transformare, o modificare informaţională, deoarece dimensiunea intelectuală este cea mai importantă şi comunicarea tehnică cel mai frecvent utilizată, CPP se modifică mult mai dificil, pentru că investiţia afectivă este mai profund ancorată în sistemul de personalitate şi este protejată printr-un act de voinţă. Considerăm că, din punctul de vedere al carierei didactice, CPP se schimbă arareori şi puţin cantitativ, întrucât aceste procese presupun, pe de o parte, o conversiune internă, o stare psihologică complexă şi dificil tangibilă, iar pe de alta, o inversiune a planurilor de reprezentare. Indiferent, pornind numai de la resursele raţionale, o CPP nu se poate schimba. Accentul va trebui să fie pus pe dimensiunea emoţională, pentru că nici chiar formele punitive, forţa nu vor putea modifica o CPP.

Funcţiile credinţelor psihopedagogice

Le vom prezenta în corespondenţă directă cu un exemplu: la începutul tuturor anilor de studiu, atunci când cadrul didactic primeşte o nouă clasă de elevi, reprezentarea valorică asupra structurii acesteia este foarte aproape de următoarea:

- 3% elevi excelenţi;
- 12% – buni;
- 30% – buni înspre modeşti;
- 30% – buni înspre slabi;
- 12% – cu probleme;
- 3% – pentru învăţământ special.

Când această imagine este argumentată prin câteva contacte directe cu realitatea educativă şi când alţi câţiva factori de CPP au influenţat suficient persoana cadrului didactic, sensibilizând intervenţia afectivităţii, această imagine, devenit bun intern personalizat, se transformă în mobil de acţiune, care poate influenţa considerabil activitatea şi comportamentul omului de la catedră. Se deduce clar conotaţia negativă a acestei CPP, în special la nivelul expectanţelor educatorului, faţă de inegalitatea de şansă „acordată" din start elevilor. Observaţia sugerată

de această aserţiune constă în intervenţia reglatorie a CPP la nivelul conduitei cadrului didactic prin orientarea stilului educaţional.

De asemenea, funcţiunea predictivă permite o predicţie asupra comportamentului viitor al cadrului didactic în perspectiva relaţională, iar prin aportul lor formativ contribuie la edificarea interioară a unei noi structuri la nivel personalitar, *personalitatea cristalizată*.

4.6.5. Personalitatea cristalizată

Ipoteza forţelor de câmp circulare

În variantă grafică se observă că, în structurarea CPP, forţele interne, nucleul de personalitate au o contribuţie pregnantă. Astfel, prin penetrarea forţelor interne la nivelul câmpului rezultă o configuraţie de personalitate *cristalizată* şi o modificare de sens şi direcţie a forţelor de câmp : ele devin circulare (această concluzie a rezultat dintr-o teorie fizică), pentru că la intersecţia între două forţe vectoriale se produce o deviere de traiectorie, de direcţie şi, bineînţeles, ia naştere o nouă configuraţie.

Structura personalităţii cristalizate

Atributul „cristalizată" a fost preluat prin transfer lingvistic, cu adaptare la context din teoria inteligenţei, elaborată de R. Cattel. Pentru problema noastră însă, semnificaţiile sunt mult mai bogate. Fundamentele concrete pentru construcţia PC (personalitate cristalizată) sunt plasticitatea şi flexibilitatea PB.

În urma unei analize transversale se disting următoarele componente interne ale PC :

1. *Competenţa ştiinţifică*
   - abilităţi necesare pentru manipularea cunoştinţelor ;
   - informaţie ştiinţifică selectată, veridică, actualizată, precisă ;
   - capacităţi de transmitere a cunoştintelor ;
   - inteligenţă, dar mai ales înţelepciune ;
   - experienţă didactică flexibilă ;
   - competenţă – multiple şi variate strategii rezolutive ;
   - aptitudini pentru cercetare, experimentare şi control ;
   - iniţiativă şi obiectivitate în evaluare ;
   - capacităţi şi strategii creative ;
   - operaţii mentale flexibile şi dinamice ;
   - capacităţi de transfer şi aplicare.

2. *Competenţa psihosocială* (optimizarea relaţiilor interumane prin şi din activitatea educativă)
   - capacitatea de a stabili fără dificultate relaţii adecvate cu elevii ;
   - adaptarea la roluri diverse ;
   - capacitatea de comunicare lejeră şi eficientă, atât cu grupul, cât şi cu indivizii, separat ;
   - abilităţi de utilizare şi drămuire adecvată a forţei şi autorităţii (cazul ideal, varierea raportului libertate-autoritate în funcţie de obiectivele fundamentale) ;
   - disponibilităţi de adaptare la variate stiluri educaţionale ;
   - entuziasm, înţelegere şi prietenie.
3. *Competenţa managerială* (gestionarea situaţiilor specifice)
   - capacitatea de influenţare a clasei, în general, şi a fiecărui elev, în particular ;
   - abilităţi de planificare şi proiectare ;
   - forţa şi oportunitatea decizională ;
   - capacitatea de a organiza şi coordona activitatea clasei ;
   - administrarea corectă a recompensei şi pedepsei ;
   - suportabilitate în condiţii de stres.
4. *Competenţa psihopedagogică* (factori necesari pentru construcţia diferitelor componente ale personalităţii elevului)
   - capacitatea de determinare a gradului de dificultate a unui conţinut ;
   - capacitatea de accesibilizare a informaţiei didactice ;
   - capacitatea de înţelegere a elevilor, de acces la lumea lor lăuntrică, de solidarizare cu momentele lor de spirit ;
   - creativitate în munca educativă ;
   - capacitate empatică ;
   - atitudine stimulantă, energică, plină de fantezie ;
   - minimum de tact pedagogic ;
   - spirit metodic şi clarviziune în activitate.

Ideea de stratificare este foarte importantă pentru definirea PC. Solicitările câmpului educaţional ori ale unei situaţii psihopedagogice sunt filtrate şi reconvertite de această instanţă, analizate, structurate şi, în final, este elaborată o decizie de soluţionare a respectivei probleme. Întregul sistem al PC este convertit într-o variantă operaţională, dotată cu forţă şi energie prin *stilul educaţional*.

4.6.6. Stilul educaţional

Ca o concluzie, putem insera faptul că *stilul* este un set de constante asociate comportamentului, care sunt situate la regiunea de contact cu CPP şi perceptibile direct, fără o mediaţie internă.

Câteva explicaţii pentru opiniile noastre raportate la formarea stilului au ca bază de plecare un punct de vedere opus celor care susţin că tipologiile comportamentale individuale sunt dificil de schimbat. Behavioriştii, augmentând marca acţional-comportamentală a stilului, pierd din vedere că tipul de comportament aparţine unui om, unui individ, particularizat prin anumite trăsături de personalitate, care, chiar dacă nu pot fi schimbate, totuşi, pot fi redimensionate, reconstruite, reechilibrate.

O cercetare a lui Fred Fiedler introduce o departajare între comportament şi stil. *Comportamentul* este înţeles ca un set de acte specifice, care-l angajează pe individ în activitatea didactică atunci când direcţionează, conduce colectivul, critică etc. *Stilul* reprezintă trebuinţele fundamentale ale unui „lider" (spre exemplu), care motivează comportamentul. Astfel, *comportamentul* se schimbă prin modificarea situaţiilor externe, în timp ce *stilul* rămâne constant.

Considerăm ca simplistă şi puţin întemeiată concluzia anterioară, datorată unei absenţe de raportare la personalitate şi a unei interpretări simpliste a acesteia. În fond, personalitatea (persistăm în ideea de a circumscrie problema stilului dinamicii personalităţii educatorului) nu este o entitate imuabilă, ci una evolutiv-progresivă sau regresivă.

Consecinţe :

- în compoziţia stilului intră componente personalitare, dar neoperaţionale, neexecutive, în afară de câteva psihosociale şi manageriale, formate în contact cu situaţiile externe ;
- stilul este o veritabilă variabilă organizaţională, cu mare influenţă în planul relaţional, interacţional-pedagogic ;
- pentru o schimbare a stilului nu este nevoie de o schimbare a trăsăturilor de personalitate, ci de o reconstrucţie şi de o reechilibrare între cele existente deja ;
- stilul are valoare atunci când este interpretat situaţional ;

- nu există un stil ideal, cel mult unul mai eficient decât celălalt, explicabil prin separarea variabilelor constitutive ale acestuia;
- variabila direcţională:
  + directivism – – permisivism +
- variabila socio-afectivă:
  + căldură – – răceală +
- abordarea mai concretă a aşa-zisului stil „democratic";
- raportarea stilului educaţional la situaţiile de criză educaţională şi abordarea sa în conformitate cu particularităţile concrete ale solicitărilor câmpului educaţional.

Alte remarci privitoare la aspectul stilului educaţional în clasa de elevi pun în valoare câteva detalii importante pentru analiza implicaţiilor stilului educaţional în intervenţiile absolut necesare din situaţiile de criză. Elementul acesta transformă stilul educaţional într-o veritabilă formă de specificare a unui autentic *stil managerial* al cadrului didactic în clasa de elevi.

4.6.7. Stilul managerial al cadrului didactic

Ullich a definit (Ullich, Dieter, *Pädagogische interaktion*, Beltz Verlag, Weinheim-Basel, 1995) stilul managerial al cadrului didactic ca un „proces prin care o persoană sau un grup de persoane identifică, organizează, activează, influenţează resursele umane şi tehnice ale clasei de elevi în scopul realizării obiectivelor propuse". Cercetările stilului au pornit şi de la aserţiunile weberiene ale autorităţii charismatice şi încearcă să descopere cele mai bune forme de manifestare ale stilului de conducere.

Concepţia, care prezintă avantajele cele mai semnificative din punctul de vedere al analizei noastre, este cea a lui Fred Fiedler, despre care am vorbit deja. În 1967, acesta a folosit pentru prima dată termenul de contingenţă, construindu-şi teoria plecând de la considerentul că eficienţa conducerii depinde de:

- personalitatea conducătorului: are în vedere faptul că există conducători motivaţi de relaţiile interpersonale şi alţii motivaţi de sarcinile instructiv-educative;
- variabilele situaţionale: au în vedere atât situaţiile favorabile, cât şi pe cele nefavorabile.

Liderii motivaţi de sarcină vor fi mai eficienţi atât în situaţiile favorabile, cât şi nefavorabile. Fiedler reproşa propriilor sale teorii faptul că s-a accentuat prea mult schimbarea personalităţii liderului, în detrimentul schimbării situaţiei.

Un alt model normativ privitor la stilul educaţional este cel al lui Vroom, care clasifica stilul astfel :

1. autocrat I – ia singur decizia pe baza informaţiilor deţinute până atunci ;
2. autocrat II – obţine informaţii suplimentare şi apoi decide ;
3. consultativ I – prezintă problema unor membri relevanţi (şeful clasei), apoi ia singur decizia ;
4. consultativ II – adesea, membrii grupului, ai clasei iau o decizie ;
5. grup II – implementează decizia luată de grup.

Likert identifică cele patru sisteme de guvernare şi de conducere :

1. autoritar exploatator : deţine puterea, controlul, monopolizează decizia şi este vârful ierarhic ;
2. autoritar binevoitor : dezvoltă oportunităţi pentru consultare, are o productivitate şi comunicare bună şi o motivaţie economică ;
3. consultativ : încurajarea delegării şi a consultării ; dezvoltă interacţiuni profunde, motivare cu recompensare, atitudini favorabile şi un grad mare de asumare a răspunderii ;
4. participativ : conducătorul se raportează cu respect şi interes la subordonaţi (elevi) ; se consideră grupul, se încurajează comunicarea laterală şi se realizează un climat favorabil bazat pe respect.

Toate cele patru stiluri prezentate depind de situaţiile educaţionale specifice.

În continuare, mai prezentăm, în final, şi concepţia lui Reddin privitoare la stilul managerial. Acesta prevede o grilă tridimensională de analiză a comportamentului managerului : orientarea pe relaţie, orientarea pe sarcină, orientarea pe eficienţă.

Nivelurile de analiză ale stilului managerial au în vedere următoarele dimensiuni :

- nivelul cognitiv – seturi de reprezentări ;
  - omogene şi structurate : cunoştinţe, convingeri, credinţe, stări afective pozitive şi
- nivelul strategic – proiectarea şi planificarea ;
- nivelul instrumental, care este dependent de situaţie şi presupune adaptarea la exigenţele şi variabilele situaţiei.

Detaliile de nivel tehnic şi instrumental privitoare la stilul managerial al cadrului didactic vor putea fi regăsite şi în capitolul rezervat intervenţiei cadrului didactic în situaţii de criză educaţională, acolo unde corelaţiile stil/personalitate/intervenţie vor constitui forţa de conţinut a problemelor ulterior prezentate.

4.7. Rolurile manageriale de bază ale cadrului didactic

Managementul, fiind o caracteristică a oricărei activităţi organizate, are câteva trăsături şi funcţii comune, indiferent de domeniu. Şi pentru activitatea din clasă funcţiile şi rolurile manageriale sunt izomorfe cu cele ale managementului general. Din acest punct de vedere, şi managerii din domeniul învăţământului, cadrele didactice, ar trebui să aibă:

- o pregătire de specialitate comună (funcţiile şi rolurile manageriale de bază);
- o pregătire managerială specifică, ce presupune adaptarea principiilor generale şi a funcţiilor manageriale la particularităţile domeniului condus (clasa de elevi şi procesul instructiv-educativ).

Dacă toate procesele şi domeniile de conducere cuprind elemente cu caracter informaţional, decizional, motivaţional, ponderea şi semnificaţia lor diferă de la un domeniu la altul.

Ceea ce este însă specific funcţiilor sau rolurilor manageriale de bază ale cadrului didactic în învăţământ sunt amplitudinile diferite pe care le capătă acestea şi continuitatea şi simultaneitatea lor. Nici unul dintre rolurile sau funcţiile manageriale ale cadrului didactic nu pot fi concepute independent, ele corelându-se reciproc. Spre exemplu, în comparaţie cu procesele manageriale din industrie, unde între conducător şi personal se interpune maşina, în procesul educaţional din clasă conducerea se realizează nemijlocit asupra personalităţii elevilor. Dacă în industrie rebuturile pot fi recondiţionate şi reintroduse în procesul tehnologic, în educaţie, consecinţele unor erori sunt inadaptarea, delincvenţa, incompetenţa.

Esenţa rolurilor manageriale ale cadrelor didactice în activitatea de la clasă este orientarea şi dirijarea resurselor umane şi materiale, de care dispun clasa şi procesul instructiv-educativ la un moment dat, către realizarea obiectivelor proiectate, în condiţii de eficienţă maximă (I. Jinga). Viziunea integrativă asupra acestor roluri manageriale nu poate fi concepută în absenţa disponibilizării resurselor educaţionale şi manageriale.

Selecţia pe care am realizat-o cu privire la principalele funcţii sau roluri manageriale ale cadrului didactic cuprinde următoarele componente :
- planificarea ;
- organizarea : pregătirea materialelor, dinamica activităţilor educaţionale, analiza temporalităţii didactice ;
- decizia educaţională ;
- controlul şi evaluarea ;
- consilierea.

Reunirea acestor roluri construieşte principala sferă dinamică a activităţii manageriale a cadrului didactic. Cele mai relevante particularizări pot fi obţinute în urma trecerii în revistă a fiecărui rol în parte.

4.7.1. Planificarea

Planificarea nu se referă, cu necesitate, la alcătuirea unor documente scrise, cum ar fi planificarea calendaristică, ci ea regăseşte :
- obiectivele prioritare ale etapei ;
- resursele necesare atingerii obiectivelor ;
- principalele acţiuni de întreprins.

Ca o formă de definire, proiectarea cuprinde un sistem de decizii privitoare la o serie de obiective şi la viitoarele mijloace, acţiuni, resurse şi etape pentru realizarea acestora.

Principalele subetape ale planificării sunt :

a) *analiza ciclului managerial anterior* : prin intermediul unor instrumente de tip evaluativ ;

b) *diagnoza stării iniţiale* : este indispensabilă oricărei proiectări eficiente şi vizează concentrarea acţiunilor viitoare pe elementele deficitare ;

c) *prognoza* : are în vedere sesizarea unor caracteristici de viitor, de evoluţie ale fenomenelor socio-educaţionale, în scopul reorganizării informaţiilor prezente în vederea realizării liniei de dezvoltare pe care o vizăm. Prognoza reprezintă totodată un enunţ asupra unei stări de fapt, până acum necunoscută, dar previzibilă ;

d) *alcătuirea planului* : rezultatul activităţii de planificare este planul, care cuprinde descrierea modului de utilizare în timp a resurselor pentru atingerea obiectivelor stabilite. Existenţa planului nu trebuie să presupună rigiditate şi formalism, ci elasticitate, flexibilitate, iniţiativă şi creativitate. Planul trebuie subordonat obiectivelor esenţiale.

Câteva elemente esenţiale ale planificării sunt legate de *stabilirea operaţională a obiectivelor, analiza detaliată a resurselor educaţionale şi manageriale, precizarea activităţilor ce se vor organiza pentru realizarea obiectivelor : stabilirea şi eşalonarea în timp a responsabilităţilor pentru cadrul didactic, dar şi pentru elevi* (termene precise).

Ca o observaţie referitoare la diferenţa dintre planificare şi proiectare, putem spune că programarea este mai concretă şi că nu toate elementele planificate se traduc în programe. Programul este mai operaţional decât planul.

Cea mai importantă problemă a planificării însă o constituie corelaţia optimă dintre obiective – resurse – timp. Totodată, nu sunt de neglijat nici spaţiile acordate microdeciziilor, locale şi situaţionale, care pot să determine flexibilizarea planificării. Optimizările, revenirile şi adaptările pe parcurs ale procesului de management al clasei de elevi sunt dependente de spaţiile secundare acordate conexiunii inverse, intuiţiei şi creativităţii didactice.

Planificarea nu trebuie privită de către profesor separat de celelalte funcţii şi roluri manageriale de bază, ci într-o strânsă interdependenţă. Succesul unei bune planificări se verifică numai în cazul unei implementări, organizări şi evaluări optimale a proceselor manageriale din clasa de elevi.

4.7.2. Organizarea

Nevoia organizării şi reorganizării este determinată de permanenţa schimbărilor care au loc în procesul de învăţământ. Din punct de vedere managerial, organizarea poate fi descrisă astfel :

- ansamblul de acţiuni menite să valorifice optim mijloacele umane şi materiale ale clasei de elevi şi ale procesului de învăţământ ;
- mijloacele operaţionale selecţionate sunt cele mai simple şi eficiente ;
- complexul de măsuri stabilite şi aplicate pentru atingerea obiectivelor fixate în condiţii de eficienţă maximă ;
- complexul de măsuri stabilite şi aplicate pentru atingerea obiectivelor în condiţii de productivitate şi eficacitate maxime.

Organizarea presupune atât cunoaşterea mijloacelor operative, cât şi a locului şi a rolului precis al fiecărui membru al clasei de elevi în cadrul instituţionalizat dat, a capacităţilor sale de îndeplinire a sarcinilor instructiv-educative.

Mihaela Vlăsceanu (*Psihosociologia educaţiei şi învăţământului*, Editura Paideia, Bucureşti, 1993) caracteriza procesul de organizare ca fiind specific tipurilor de interacţiuni organizaţionale. Specificarea principalelor activităţi pe

care le au de îndeplinit atât elevii, cât şi cadrele didactice, alături de gruparea lor într-o structură logică şi coerentă sunt principalele deziderate ale unei organizări eficiente. Ar fi de dorit, arată autoarea anterior citată, ca distribuirea sarcinilor la nivelul colectivului de elevi să se facă potrivit competenţelor fiecărui elev.

Totodată, determinarea reţelelor de comunicare din interiorul clasei de elevi sunt elemente dependente de organizare. Funcţia comunicării devine, astfel, una de unificare a activităţii clasei pentru atingerea scopului propus. Prin intermediul comunicării se poate asigura prosperitatea clasei, în timp ce *reţelele de comunicare* sunt sisteme structurate de transmitere a informaţiilor, organizate de către managerul clasei de elevi. Iată principalele configuraţii ale reţelelor de comunicare în clasa de elevi :

a) *Roată* : fiecare membru comunică cu persoana din centru, caracterizând un sistem supercentralizat ;

b) *Lanţ* : persoanele de la nivelurile inferioare pot comunica cu persoanele de la nivelul superior numai prin intermediarii de la nivelul al doilea ; se creează liniile unei ierarhii ;

c) *Circulară* : fiecare persoană poate comunica cu celelalte două ; descentralizare ;

d) *Deschisă* : comunicare multicanal, stea, fiecare putând comunica cu orice altă persoană, realizând un schimb deschis şi liber de informaţii, specific unor sisteme descentralizate.

Pentru determinarea modului în care se stabilesc, se organizează şi se dezvoltă aceste reţele, cadrul didactic, în calitate de manager, poartă o răspundere ridicată.

Totodată, profesorul trebuie să aibă în vedere şi alte câteva elemente cu caracter de barieră în comunicarea educaţională de nivel-reţea şi care pot apărea în toate componentele şi tipurile de reţele :

– lipsa unor informaţii reale sau a unor mesaje sărăcite, în care nu apar noutăţi pentru receptor ;
– evaluarea subiectivă a sursei informaţionale, personalitatea (credibilitatea), şi mai puţin pe cea a mesajului ;
– percepţii diferite asupra mesajului ;
– distorsiuni semantice (simple deficienţe lingvistice ale mesajului) ;

- perturbări ale canalului de transmitere (blocaje fizico-spaţiale);
- nivelurile ierarhice se pot transforma în factori frenatori sau distorsionanţi ai mesajelor mai ales atunci când apar intermediari în actul de comunicare;
- aria de control a liderilor, cadru didactic sau elevi investiţi cu funcţii formale;
- poziţia în diverse ierarhii obiective sau subiective a elevilor.

O bună cunoaştere a acestor obstacole poate însemna şi o evitare a lor, o diminuare a efectelor şi o valorificare plină de virtuozitate a capacităţilor manageriale ale cadrului didactic. Managementul clasei de elevi pune problema, ca o condiţie de exigenţă pentru organizare, identificării şi respectării aserţiunilor anterioare.

Pentru elevi, este foarte important să le fie consemnate de către cadrul didactic atribuţiile generale, derivate din diversele sarcini solicitate, activităţile cu caracter periodic sau permanent:
- activităţile îndeplinite zilnic şi săptămânal;
- activităţile individuale şi colective;
- colegii sau persoanele cu care colaborează, cuprinzându-se prin această trecere în revistă întregul domeniu vizat.

O soluţie foarte practică pentru o bună organizare a activităţilor în clasa de elevi este *Regulamentul de Ordine Interioară*, care prevede obligaţiile instituţionale şi personale ale membrilor acestei interacţiuni manageriale, disciplina, recompensele şi sancţiunile, precum şi detalierea, până la cele mai mici amănunte, a responsabilităţilor, a formelor de activitate, a timpului. Pentru echilibrarea optimă a procesului de conducere, în structura actului de organizare, un rol important joacă formularea clară a obiectivelor şi motivarea elevilor.

Cele mai importante principii ale organizării sunt:
- coordonarea;
- echilibrul autoritate – putere – responsabilitate;
- unitatea de comandă;
- delegarea.

Pentru cadrul didactic, manager al clasei de elevi, nu sunt de neglijat aspectele legate de pregătirea materialelor, ca suport pentru desfăşurarea

activităţilor educaţionale şi didactice, organizarea spaţiului ergonomic al clasei, pavoazarea etc., subiecte abordate în capitolele anterioare, precum şi stăpânirea şi dezvoltarea oportună a unor intervenţii punctuale solicitate de dinamica procesului educaţional. Legătura la nivelurile anterior amintite s-a făcut printr-o „punte" familiară organizării, coordonarea.

În ceea ce priveşte raportul detaliat al proceselor de organizare-coordonare, poate fi menţionat faptul că aceasta din urmă înseamnă elaborarea unor planuri sau programe de acţiune, pe secţiuni acţionale reduse ca dimensiuni, şi analiza lor la finele fiecărei secţiuni cu extragerea concluziilor pentru optimizarea proceselor viitoare.

Coordonarea se realizează în procesul didactic nemijlocit şi vizează sincronizarea obiectivelor individuale cu cele din plan (obiectivele comune), evitându-se risipa şi suprapunerile. La nivelul managementului clasei de elevi, cadrul didactic trebuie să manifeste interes faţa de organizare, întrucât aceasta favorizează şi focalizarea pe obiectivele prioritare în limitele unei unităţi de cerinţe, de acţiune grupală şi instituţională, cu specificarea clară şi precisă a termenelor şi a responsabilităţilor pe intervale de timp controlabile.

4.7.3. Controlul şi îndrumarea

Foarte multe cadre didactice au în momentul de faţă reprezentarea potrivit căreia controlul este o activitate lipsită de importanţă, inutilă şi ineficientă sau, mai mult chiar, o activitate foarte bine valorizată, exacerbată şi utilizată în exces, conducând la sporirea stării de anxietate a celor controlaţi, a elevilor.

Din punctul de vedere al managementului clasei de elevi, cunoaşterea stadiului la care se află activitatea de realizare a obiectivelor propuse, precum şi identificarea nivelului de performanţă reprezintă caracteristicile esenţiale ale procesului de control. Nevoia controlului se exprimă în următoarele considerente cu caracter general:

- nu toate clasele au condiţii identice (climat) de derulare a relaţiilor şi proceselor educaţionale;
- personalul didactic are o structură eterogenă, ca nivel de pregătire ştiinţifică şi managerială;
- identificarea situaţiilor de criză educaţională nu se poate face întotdeauna în avans, sub formă preventivă.

Prin intermediul controlului se urmăreşte modul de aplicare a prevederilor regulamentare. Totodată, un control competent, ritmic, echilibrat ca durată şi realizare, operativ şi judicios repartizat, poate să ajute la depistarea oportună a perturbărilor, deficienţelor şi blocajelor care intervin în calea realizării obiectivelor. Pe baza acestor constatări pot fi derulate intervenţii prompte şi măsuri de înlăturare.

Numai un control eficient poate determina mobilizarea forţelor latente, atât ale liderului, cât şi ale elevilor, în scopul susţinerii obiectivelor propuse. Controlul, la nivelul managementului clasei de elevi, nu este numai un mecanism reglator de ansamblu, ci este şi un suport pentru activităţi cum ar fi cele de îndrumare, de stimulare a iniţiativelor, de generalizare a unor experienţe favorabile. Controlul presupune conlucrare, schimb de idei şi opinii, în interesul optimizării procesului educaţional.

Unele particularităţi ale controlului privesc aspectele legate de consistenţa unor date şi rezultate obţinute, care sunt greu cuantificabile, şi, totodată, aspectele legate de eventualele perturbări şi tensiuni produse de control la nivel interpersonal. Controlul nu ar trebui să se desfăşoare şi să se organizeze decât în funcţie de obiectivele generale stabilite. El va fi cu atât mai eficient, cu cât va determina în unitatea procesuală controlată un reviriment, o îmbunătăţire, prin angajarea şi motivarea folosite în scopul ajustării activităţilor educaţionale.

Principalele funcţii ale controlului sunt:

a. funcţia de supraveghere (a funcţionării procesului);
b. funcţia de conexiune inversă;
c. funcţia de prevenire a eventualelor situaţii de criză educaţională;
d. funcţia de corecţie şi perfecţionare.

Toate aceste funcţii nu pot fi analizate separat, ele acţionând ca o unitate structural-dinamică.

Etapele controlului, prezentate de Ioan Jinga (*Conducerea învăţământului*, E.D.P., Bucureşti, 1993) sunt următoarele:

a. pregătirea: presupune identificarea obiectivelor, a domeniilor, a problemelor, a tematicii controlului;
b. desfăşurarea: utilizându-se metode diverse şi strategii directe şi indirecte, explicite şi implicite;
c. finalizarea: anumite discuţii, măsuri, eventuale controale de revenire etc.

Intervalele propuse pentru control depind de :

- tipul de activitate ;
- gradul de instruire şi experienţă a elevilor ;
- calitatea pregătirii manageriale a cadrului didactic.

Controlul eficient se fundamentează pe o îndrumare activă, ritmică şi temeinică. Stimularea iniţiativelor şi generalizarea experienţei pozitive formează seturi de activităţi care, la nivelul clasei de elevi, reprezintă o condiţie a succesului de tip managerial.

4.7.4. Evaluarea

Evaluarea, la nivelul managementului clasei de elevi, nu trebuie confundată cu evaluarea de tip docimologic. Din perspectivă managerială, *evaluarea* reprezintă verificarea măsurii în care scopurile şi obiectivele dintr-o etapă managerială dată au fost atinse. Evaluarea de această natură este atât de tip cantitativ, cât şi calitativ.

Principalele componente (paşi) ale evaluării sunt :

1. *Obţinerea informaţiilor* : proces complex de identificare şi selecţionare a datelor, a faptelor şi a evenimentelor, prin intermediul unor instrumente cum ar fi :
   - dări de seamă statistice ;
   - informări periodice din partea unor elevi însărcinaţi cu diferite activităţi specifice ;
   - analiza unor documente scrise ale elevilor.

   Problema cea mai acută la acest nivel al analizei o reprezintă volumul optim de informaţii care ar trebui recoltate în vederea constituirii unei bănci de date, relevante pentru susţinerea evaluării pe criterii juste. Banca de date manageriale este un element foarte important al procesului de conducere a colectivului de elevi şi este compusă din informaţii structurate despre situaţii, evenimente, efecte ale unor relaţii interpersonale în clasa de elevi etc. ;
2. *Prelucrarea statistică* are în vedere organizarea sistemului de date pe criterii aritmetice şi numerice şi analiza fenomenelor interacţionale din clasa de elevi, prin intermediul unor mărimi şi valori statistice (media, mediana, modul, dispersia etc.) ;
   - centrarea activităţii de prelucrare trebuie să se facă pe principiile fidelităţii şi ale validităţii.

3. *Elaborarea aprecierilor* : are în vedere emiterea şi formularea ştiinţifică a unor judecăţi de valoare asupra datelor prelucrate din punct de vedere statistic. Este recomandabil, în situaţia în care cadrul didactic acceptă şi, evident, în situaţia în care şcoala dispune de asemenea oportunităţi, să fie consultat şi consilierul şcolar, persoana cu care managerul şcolar poate colabora fructuos, atât la activităţile de diagnoză, cât şi la cele de intervenţie recuperatorie.

Evaluarea reprezintă, prin tot ceea ce a fost prezentat aici, un fundament psihologic şi managerial foarte eficient pentru optimizarea proceselor interacţionale din clasa de elevi.

4.7.5. Consilierea

Cadrul didactic, din perspectiva managementului clasei de elevi, este obligat să desfăşoare şi o adevărată activitate de consiliere. Societatea contemporană este stratificată în multe profesii, menite să-i ajute pe cei în nevoie. Costul enorm, rezultat în urma consultării specialiştilor din acele multe profesii, determină mulţi manageri şcolari să-i îndrepte pe profesori în vederea desfăşurării şi dezvoltării preocupărilor de consiliere. Argumentele în favoarea unui asemenea avatar sunt faptul că profesorul trebuie să fie : accesibil, înţelegător, pregătit din punct de vedere psihologic, interesat de cauza elevului etc.

Consilierea este o relaţie specială, dezvoltată între cadrul didactic şi persoana (elevul) în nevoie, cu scopul declarat de a-l ajuta. Deşi psihologia este întrebuinţată în consilierea psihopedagogică, cadrul didactic este, în primul rând, profesor şi, în al doilea rând, manager. Consilierea este doar o armă sau un instrument de lucru în mâna, inima şi mintea acestuia, alături de instrumentele fundamentale ce trebuie identificate pentru demersurile educaţionale.

Consilierea practică, din punctul de vedere al cadrului didactic, corespunde următoarelor chestiuni teoretice pe care ar trebui să şi le pună acesta :

- intervenţia este necesară ?
- se poate defini corect problema ?
- care este momentul potrivit pentru intervenţie ?
- ce demersuri ar trebui întreprinse ?
- sunt necesare şi implicaţiile altor persoane în procesul de negociere ?

Caracteristicile consilierii educaţionale sunt : holistică (preocupă întreaga fiinţă), complexă (analizează atât comportamentul normal, cât şi pe cel anormal al elevului), eclectică (selectează acele metode şi procedee, cele mai eficiente, pentru un anumit caz dat), ştiinţifică (exploatează rezultatul descoperirilor în domeniul de consiliere ; vezi Gog, Lazăr, *Psihologie şi consiliere pastorală*, Institutul Teologic Penticostal, Bucureşti, 1996).

Principalele faze ale consilierii, descrise într-o manieră analitică şi respectând exigenţele psihologice şi pedagogice ale procesului anterior, sunt :

1. *Clasificarea* este faza primară în care cadrul didactic abordează un elev într-o manieră prospectivă, fie că elevul l-a abordat din proprie iniţiativă, fie că profesorul a provocat el însuşi procesul de consiliere, în scopul rezolvării unei situaţii de criză pe care o identifică. În această fază se vor urmări :
   - iniţierea unei relaţii de încredere ;
   - confidenţialitatea ;
   - ascultarea activă ;
   - stabilirea timpului şi a duratei consilierii ;
   - alegerea limbajului de comunicare folosit ;
2. *Formularea* prevede un mod de gândire asupra situaţiei. Cadrul didactic defineşte situaţia respectivă dintr-o perspectivă etnometodologică, încercând să înţeleagă cu detaşare problema elevului. Pentru acest lucru, cadrul didactic ar trebui să posede câteva cunoştinţe structurate de psihologie, în scopul diagnosticării corecte a situaţiei. Aspectele esenţiale ale acestei faze sunt :
   - eliminarea poziţiilor psihiatrice (cadrul didactic nu este psihiatru) ;
   - păstrarea unei poziţii holistice ;
3. *Intervenţia* : în foarte multe aspecte, faza de intervenţie se suprapune cu cea de formulare, deşi aceasta are propriile particularităţi. Întrebarea fundamentală pe care şi-o pune cadrul didactic este dacă procesul de consiliere poate fi început sau mai trebuie aşteptat. Necesitatea întrebării este legitimată de faptul că fiecare cadru didactic are limitele lui de cunoştinţe, abilitate, autoritate şi timp ;
4. *Încheierea* este faza finală a consilierii în criză, când cadrul didactic şi elevul pot să constate finalizarea procesului şi reluarea relaţiilor normale profesor – elev sau elev – elev.

Consilierea trebuie să reprezinte pentru cadrul didactic o preocupare teoretică şi practică, bazată pe constanţă şi seriozitate. De obicei, profesorul evaluează consilierea numai dintr-o perspectivă conexă, ca preocupare a personalului specializat din şcoli pentru intervenţii în situaţiile de criză întâlnite în clasa de elevi. Este recomandabil însă ca această percepţie să fie corectată, în sensul formării iniţiale a cadrului didactic şi pentru activităţi manageriale complexe, care solicită preocupări ştiinţifico-teoretice de consiliere.

4.7.6. Decizia educaţională

Din punct de vedere managerial, *decizia* este un proces de alegere în mod deliberat a unei linii de acţiune, pentru a ajunge la un anumit rezultat, obiectiv. Ea reprezintă selectarea unui anumit curs al acţiunii dintr-un număr de alternative, hotărând astfel declanşarea anumitor acţiuni care conduc la realizarea obiectivelor stabilite. Din perspectivă personală, deciziile sunt o expresie a asumării responsabilităţii managerilor şi de suportare a consecinţelor datorate opţiunilor iniţiale.

O definiţie operaţională a deciziei, dată de profesorul Ioan Jinga (Jinga, Ioan, *Conducerea învăţământului*, E.D.P., Bucureşti, 1993), o prezintă ca „activitate conştientă de alegere a unei modalităţi de acţiune, din mai multe alternative posibile, în vederea realizării obiectivelor propuse". La nivelul învăţământului, decizia are un caracter mai complex decât în alte domenii, deoarece procesul condus vizează omul în formare. Consecinţele deciziilor au influenţă directă asupra personalităţii viitorului adult, elevul în formare.

Actele de decizie au un rol reglator, ele nefiind un produs al unei hotărâri arbitrare, ci al unui proces logic, care trebuie să parcurgă anumite etape.

Semnificaţiile generale ale deciziei educaţionale sunt următoarele : din punct de vedere social, indivizii pregătiţi de şcoală vor activa după absolvire într-o colectivitate în care se vor integra după maniera în care au fost socializaţi ; din punct de vedere moral, decizia educaţională poate schimba în bine sau în rău un destin şcolar şi uman pentru o lungă perioadă a existenţei.

Clasificarea deciziilor poate fi realizată după unele criterii astfel :

A. *După gradul de cunoaştere a efectelor* :

a. *decizii de rutină* :

- luate în baza unor algoritmi cunoscuţi ;
- există câteva principii pedagogice ale luării unei decizii ;

- poate fi înregistrată, chiar şi în aceste condiţii, o infuzie de originalitate ;

b. *decizii creatoare* :

- decizii fără suport existent ;
- implică incertitudinea ; la acest ultim nivel al incertitudinii implicate de actul decizional, profesorul Cătălin Zamfir arată că, după gradul de incertitudine implicat, deciziile sunt :
  - certe ;
  - incerte ;
  - în stare de risc.

  Totodată, după opinia profesorului Cătălin Zamfir, incertitudinea decizională vizează definirea noţiunii de risc, stabilirea locului şi timpului apariţiei şi exprimarea sa numerică, matematică. Geneza riscurilor în învăţământ este mult mai mare decât în oricare alt domeniu, majoritatea deciziilor din sala de clasă fiind luate în atari condiţii specifice. Diminuarea riscului trebuie să reprezinte un deziderat al oricărui manager (cadru didactic) în clasă, iar decizia ar trebui luată într-o confortabilă „stare de certitudine".

B. *După câmpul de acţiune, nivel ierarhic implicat* :

a. *decizii strategice* :

- afectează cel mai profund viaţa instituţională a şcolii (decizii de politică şcolară) ;

b. *decizii tactice* :

- deciziile care privesc actul educaţional din clasă şi care vor constitui preocuparea de studiu în acest subcapitol.

Fundamentarea ştiinţifică a deciziei are în vedere un mare grad de certitudine şi o minimizare a erorii. Ea este implicată în fiecare funcţie a conducerii, fiind elementul calitativ cel mai dinamic, cel care declanşează practica.

Noţiunea de proces decizional, arată N. Vorobyev, „La theorie des jeux", în volumul colectiv *La pensée scientifique* (Mouton, UNESCO, Paris, 1988) „este luată în cel mai simplu caz ca alegere de către subiectul de referinţă a unei decizii arbitrare, dintr-o mulţime de decizii posibile date dinainte".

După opinia lui Fr. von Kutschera (*Einfürung in die Logik der Normen, Werte und Entscheidungen*, Verlag Alber, Freiburg, 1983), problema centrală a teoriei deciziilor constă în propunerea unor criterii raţionale cu ajutorul cărora, într-o situaţie dată, să alegem o acţiune din mai multe posibile.

Perspectivele acţionale asupra deciziei ne prezintă câteva puncte de vedere privitoare la principalele etape ale actului decizional. Iată în ce constau elementele particulare ale fiecărei etape:

A. Pregătirea deciziei

1. *Identificarea problemelor* acceptate ca un enunţ ce consemnează o diferenţă, o neconcordanţă între rezultatele obţinute şi cele preconizate într-o anumită situaţie educaţională dată; nu este necesar ca managerul şcolar (cadrul didactic) să aştepte apariţia problemei şi identificarea ei de către o altă persoană, ci trebuie să dirijeze identificarea având ca linii de perspectivă obiectivele şi ponderea cu care intervin în atingerea problemelor. Mijloacele de identificare a problemei sunt:
   - controlul curent al activităţilor din clasă;
   - sondajele psihosociale permanente;
   - sesizarea problemelor de către alţi factori exteriori, alte cadre didactice, părinţi etc. Controlul sistematic şi planificat al activităţilor din clasă este un factor determinant al cunoaşterii realităţilor educaţionale şi interpersonale.
2. *Obţinerea informaţiilor*: face referire la cunoaşterea cauzelor care au generat abaterea de la linia programată. Stabilirea cauzelor – analiza logico-teoretică, analiza practică; pe calea celor două formule analitice se poate face apel la o eventuală bancă de date, alcătuită pentru o argumentare solidă. Volumul de informaţii cules trebuie să depăşească, de regulă, pe cel strict util luării deciziei, deoarece argumentaţia este cu atât mai necesară, cu cât în învăţământ se lucrează cu personalităţi, cu sentimente etc. Principalele metode de obţinere a informaţiilor sunt observarea, testul, studiul de caz, *convorbirea* etc.
3. *Selecţionarea, organizarea şi prelucrarea informaţiilor* presupun existenţa unor „filtre", pentru trierea informaţiilor. Astfel, se caută o anumită evitare a redundanţei prin comparaţii şi legături corelative cu problema studiată. Se recomandă o anumită organizare pe bază de grupare pe categorii după semnificaţia pe care o au sau după corelarea cu abaterile. Un rol important la acest nivel îl au personalitatea cadrului didactic, pregătirea lui profesională, posibilităţile de discriminare, gândirea lui analitică.

4. *Elaborarea variantelor de activitate şi a proiectelor de măsuri*, astfel încât se ajunge la situaţia în care nu se mai poate vorbi de decizie fără posibilitatea opţiunii între două sau mai multe variante. Existenţa variantelor dă posibilitatea decidentului să compare avantajele şi dezavantajele fiecăreia, astfel încât decizia să capete un posibil caracter raţional. Pe baza unor asemenea demersuri se construiesc proiectele planurilor de măsuri pentru aplicarea viitoarei decizii.

B. Adoptarea deciziei şi măsurile de aplicare

Decizia, la nivel personal sau la nivel de grup, este chemată să răspundă la întrebările: care este obiectivul (claritatea scopului) şi cu ce resurse (resursele disponibile) va fi atins, şi să compare astfel avantajele şi dezavantajele alternativelor – variante. Variantele performante sunt cele care pot oferi cele mai bune rezultate, într-un termen foarte scurt şi cu cheltuielile de resurse materiale şi financiare minime. La acest nivel, calităţile celui care decide, experienţele, intenţiile, cunoştinţele sale sunt determinante.

Mihaela Vlăsceanu (*ibidem*) propune câteva variante de strategii coparticipative: negocierea colectivă, sistemele legale de participare, sistemele consultative. Cele mai eficiente forme de adoptare a deciziei sunt prin cooptarea elevilor în activitatea de selecţie a alternativelor, contribuind astfel la educaţia pentru participare şi la dezvoltarea unei culturi participative în planul personalităţii elevilor.

C. Aplicarea deciziei şi urmărirea îndeplinirii

O decizie, oricât de bună ar fi, nu poate să conducă de la sine, prin ea însăşi, la atingerea obiectivelor propuse, fiind necesară o succesiune de activităţi organizatorice şi motivaţionale.

Aplicarea vizează:

- comunicarea deciziei;
- explicarea şi motivarea ei în faţa elevilor;
- organizarea acţiunii practice;
- controlul îndeplinirii deciziei;
- reglarea optimală a acţiunii;
- adoptarea unor decizii de corecţie a deciziei iniţiale;
- evaluarea rezultatelor finale.

1. *Comunicarea deciziei*
La nivelul acestei subetape se urmăreşte ca decizia să ajungă la timp la elevi şi fără deformări. De claritatea deciziei depinde, în bună măsură, şi calitatea acţiunii, chiar şi a deciziilor secundare, derivate.

2. *Explicarea şi motivarea pentru elevi a deciziei* este o etapă foarte importantă a procesului, deoarece, odată cu comunicarea, se prezintă argumente şi pentru: scopul deciziei, obiectivele urmărite, etapele acţiunii, punctele slabe, punctele cheie etc. Deşi uneori cadrul didactic apreciază că nu are nevoie de adeziunea elevilor pentru anumite decizii educaţionale, acest acord este de maximă importanţă pentru motivarea şi stabilitatea colectivului de elevi.

3. *Organizarea acţiunii practice presupune stabilirea*:
- termenelor;
- responsabilităţilor;
- colaborarea între elevi; se are în vedere periodicitatea informaţiilor pe cale de *feed-back*.

4. *Controlul îndeplinirii deciziei*
Sistemul informaţional, pe care cadrul didactic trebuie să-l organizeze, poate permite controlul prin:
- canalele de comunicare;
- natura informaţională;
- locul de unde se primesc;
- intervalele de timp.

Informaţiile trebuie să fie selecţionate după relevanţă şi semnificativitate. Ar fi bine ca o eventuală inaderenţă a unor elevi la decizie să fie cunoscută încă din fazele incipiente şi, astfel, evitată. Cauzele ar putea fi: insuficienta înţelegere a conţinutului deciziei sau o eventuală obtuzitate ori rea-voinţă a elevilor-„problemă". Din acest punct de vedere, participarea directă a cadrului didactic la control (preventiv sau corectiv) este definitorie.

5. *Reglarea optimală a acţiunii* se realizează prin suporturi motivaţionale repetate, exercitate de către managerul şcolar (sprijin, încurajări). Aceste metode trebuie folosite şi epuizate înainte de a folosi constrângerea.

6. *Deciziile de corectare a acţiunii* reprezintă calitatea intrinsecă a oricărei decizii eficiente (cu atât este mai perfomantă o decizie, cu cât lasă spaţiu şi pentru deciziile secundare, parţiale).

7. *Evaluarea rezultatelor obţinute* presupune analiza parţială ori globală la nivelul diferitelor compartimente ori subgrupuri ale clasei de elevi. În acest plan, rolul deosebit al managerului este crucial, alături de tactul şi de nobleţea sa. O altă regulă de aur a deciziei este organizarea riguroasă a controlului. În urma trecerii în revistă a paşilor anterior analizaţi, se poate constata rolul deosebit al personalităţii cadrului didactic, care, în calitate de manager şcolar, trebuie să dea dovadă de un tact, de o responsabilitate şi de o pricepere maxime. Vroom stabileşte trei atribute vitale ale deciziei:
   a. nivelul de calitate: are în vedere, după opinia specialistului susmenţionat, nuanţa autoritaristă sau centralistă a deciziei, fundamentată pe informaţia relevantă şi cu consultarea personalului;
   b. acceptarea şi apropierea de către personal a deciziei: impune adeziunea întregului colectiv la decizie;
   c. alegerea deciziei care ia cel mai puţin timp. Ullich (1995) arată că principalele modele şi strategii ale deciziei sunt:
      – modelul clasic (de tip raţional comprehensiv);
      – modelul planificării formale (uşor anticipativ, proiectiv);
      – modelul antreprenorial (impune charismă şi risc);
      – modelul adaptativ (incrementativ, cu decizii succesive, limitate).

Atributele unei decizii care poate fi însoţită de reuşită în urma aplicării acesteia rămân încă necunoscute sau, mai corect spus, inaccesibile managerului căutător de perfecţiune. Cea mai bună decizie este aceea care poate fi funcţională, atât pe termen lung, cât şi pe termen scurt, cu referire la un singur individ sau la grup, şi enumerările ar putea continua. Cert este că măiestria unui cadru didactic se poate evalua şi după modul de luare a deciziilor educaţionale.

4.8. Începutul anului şcolar

În cele mai multe lucrări dedicate domeniului, debutul anului şcolar este considerat ca un început al unui proces de conducere, care cuprinde fazele clasice: diagnoză, prognoză, planificare, decizie, organizare şi îndrumare, control şi evaluare. Managerul şcolar, cadrul didactic care îndeplineşte rolul de conducător în domeniul educaţional al clasei de elevi este foarte interesat şi sensibil la problema primelor zile de şcoală.

Începutul de an şcolar este privit de elevi din perspectiva primei zile de şcoală, care concentrează:

- o agitaţie continuă şi intensă (nelinişte);
- grijă pentru ţinuta fizică şi vestimentară;
- efort pentru adaptare la noul spaţiu şcolar, la noul orar;
- oportunităţi de apropiere şi adaptare la noul stil educaţional şi managerial al profesorilor.

Totodată, din perspectiva organizatorică, prima zi de şcoală concentrează o densitate relaţională mare de intercomunicare şi de intercunoaştere. Cadrul didactic îşi prezintă „programul său managerial", exigenţele şi aşteptările sale faţă de elevi. Managerul şcolar mai întreprinde şi alte activităţi prealabile, pavoazarea clasei şi, după ce îi primeşte pe elevi, face ordonarea acestora în bănci (subiect abordat în cel de-al treilea capitol al lucrării noastre).

Poziţionarea elevilor în bănci se poate face după anumite criterii care să considere ca principale starea de sănătate a elevilor (cei cu deficienţe de vedere şi cu deficienţe auditive) şi disfuncţiile în planul tehnicilor de învăţare. În cazul acestor poziţii trebuie explicate clasei motivele care au stat la baza unei anumite dispuneri în bănci a anumitor elevi.

Prezentarea elevilor şi primele lor încercări de interacţiune şi de intercunoaştere reprezintă procese specifice ale începutului de an şcolar, în care implicarea eficientă a cadrului didactic poate îmbunătăţi întreaga activitate şcolară.

Importanţa covârşitoare însă a primei zile de şcoală o reprezintă integrarea elevului atât în activitatea şcolară, cât şi în activităţile şi dinamica grupului, dezvoltând, din acest punct de vedere, două tendinţe contradictorii, inerente individualităţii elevului: nevoia de a se afirma ca individualitate în acţiuni independente şi nevoia de a coopera şi de a interacţiona cu ceilalţi membri ai grupului.

Integrarea elevului în grupul-clasă este, după opinia pedagogului german Kessel (Kessel, W., *Probleme der Lehrer-Schüler-Beziehungen, Psycho-logische Beiträge*, Koulten, Berlin, 1995), „un proces psihopedagogic de asimilare a normelor de comportament ale clasei, de participare la activitatea colectivă a clasei şi de urmărire a scopurilor grupului stabilite prin decizii colective". Elementele cele mai importante ce rezultă din corelaţia dinamică a integrării elevilor în colectivul de elevi sunt elementele de ordin afectiv.

Relaţiile interpersonale, ca şi toate celelalte relaţii şi acte de viaţă, s-a constatat că sunt guvernate de inconştient. Tipul de relaţii conturat între doi indivizi (atracţie, respingere) ia naştere în funcţie de gradul de compatibilizare existent între cele două tipuri de inconştient. Inconştientul ocupă un loc central şi în procesul de integrare a elevului în grupul-clasă.

În zona de suprafaţă, la nivelul percepţiei noastre, intruziunea inconştientului ca element fundamental de construcţie a unei relaţii nu există, noi încercând să ne explicăm atracţia sau respingerea printr-un soi de criterii raţionale. După opinia lui Gustave Le Bon, inconştientul se divide în trei categorii:

- *inconştientul organic*, cel care guvernează funcţionarea noastră organică şi cea mai stabilizată categorie prin funcţiile ereditare acumulate;
- *inconştientul afectiv* îi urmează inconştientului organic atât ca importanţă, cât şi ca stabilitate şi profunzime;
- *inconştientul intelectual*, cu o istorie mai recentă, fără rădăcinile ancestrale ale anteriorilor, şi care, din acest motiv, prezintă o instabilitate accentuată, comparativ cu celelalte două.

Inconştientul afectiv, spre deosebire de cel organic, este inconştientul care ne orientează predominant în viaţa exterioară şi de grup şi care îşi pune pecetea pe majoritatea actelor noastre. Acesta conţine întregul bagaj ereditar afectiv, motiv pentru care integrarea elevului şi caracterul său se consideră conturate încă de la apariţia sa, urmând doar ca acesta să cunoască accentuări sau atenuări, în funcţie de evenimentele ce i se alătură şi de mediul formării.

Integrarea elevului într-un grup şcolar şi prima sa zi de şcoală sunt fenomene care depind (trebuie să recunoaştem cu realism acest fapt) şi de balansul vieţii afective, inconştiente. A interveni într-o structură afectivă, în sensul de a diminua, accentua sau doar controla anumite aspecte, e dificil sau extrem de dificil de realizat, dar poate acest element este raţiunea exerciţiului, a repetiţiei, pentru a mai urca o treaptă în sensul adaptării la viaţa de grup.

Identificarea normelor de conduită ale elevilor în interiorul grupului este un proces de maximă importanţă, care se inaugurează odată cu prima zi de

şcoală, moment de serioasă preocupare, atât pentru elev, cât şi pentru cadrul didactic, manager eficient şi organizator chibzuit al vieţii colectivului clasei.

Perspectivele etnometodologice de abordare a problematicii primei zile de şcoală introduc două nuanţe suplimentare pentru completarea temei : noţiunea de *definire a situaţiilor*, ca un proces prin care elevul explorează posibilităţile sale de acţiune într-o situaţie de viaţa şcolară dată, începând din chiar prima zi de şcoală. O a doua nuanţă o constituie termenul de context, înţeles şi ca un cadru de activitate în care au loc acţiuni educaţionale şi în raport cu care se realizează definirea unei situaţii educaţionale, astfel încât acesta va căpăta interpretări variabile, de la un actor social la celălalt (cadru didactic – elev).

Toate problemele referitoare la prima zi de şcoală, anterior abordate, fie dintr-o perspectivă psihanalitică, fie dintr-una etnometodologică, trebuie să reprezinte, pentru cadrul didactic, preocupări constante, deosebit de importante.

4.9. Comunicarea cu părinţii

Problema relaţiilor dintre cadrul didactic şi părinţi reprezintă, probabil, unul dintre cele mai importante subcapitole ale lucrării noastre, dar şi ale „lucrării" managerului şcolar. Cercetările arată că cei mai mulţi profesori nu sunt prea optimişti atunci când sunt rugaţi să aprecieze acurateţea şi eficienţa comunicării cu părinţii. Barierele în calea unei comunicări eficiente cu părinţii sunt mult mai mari decât şi le închipuie majoritatea cadrelor didactice şi, în special, cadrele didactice tinere. Regulile cunoscute şi acceptate, privind relaţia cu colectivul de părinţi, sunt cele clasice, însă multe dintre ele rămân acum depăşite de investigaţiile educaţionale moderne. În calitatea sa nouă, de manager, pe care o promovăm şi prin demersurile noastre de studiu, cadrul didactic trebuie să conducă cu maximum de eficienţă relaţiile cu părinţii, transformându-şi în aliaţi şi colaboratori prezumtivii „inamici".

Identificarea principalelor cauze ale unei comunicări ineficiente cu părinţii sunt : problemele de ascultare, lipsa conexiunii inverse, falsa conexiune inversă, rezistenţa la critică, percepţia selectivă şi subiectivitatea, obţinerea informaţiei prin manipulare discretă, ascultarea afectivă, inadvertenţe de limbaj, bariere culturale etc. Iată într-o prezentare detaliată defectele însoţite de sugestii pentru corecţia lor imediată :

a. *problemele de ascultare* provin din faptul că profesorul are falsa impresie că întotdeauna comunicarea cu părinţii este nevoia sa de a-i informa

pe scurt, pe aceştia despre diverse probleme. Realitatea este că profesorul îşi petrece cea mai mare parte din timpul relaţiilor cu părinţii sau, mai degrabă, ar fi recomandabil să şi-o petreacă în receptarea şi primirea mesajelor din partea acestora. Dorinţa cadrului didactic de a avea numai el iniţiativa (fapt conferit prin statutul instituţional al funcţiei) poate conduce la o falsă impresie şi chiar presupunere că o bună comunicare este sinonimă cu transmiterea informaţiilor şi a părerilor. Ascultarea activă, subiect abordat într-un capitol viitor, reprezintă o soluţie deosebită pentru managerul şcolar (Rees, David, *The Skils of Management*, New Fetter Lane, Londra, 1991);

b. *lipsa conexiunii inverse* are în vedere faptul că profesorul porneşte în relaţia cu părinţii de la premisa comunicării corecte cu aceştia, întrucât numai ei au datoria de a înţelege şi de a asculta orice fel de mesaj din partea educatorului. Sunt mulţi părinţi inhibaţi în a pune întrebări, chiar dacă nu au înţeles prea multe din mesajul cadrului didactic (şi chiar şi în cazul unui context relaţional calm şi echilibrat cu aceştia). Un cadru didactic eficient lasă nu numai spaţiu întrebărilor, în comunicarea cu părinţii, ci îi şi provoacă să facă ei acest lucru;

c. *falsa conexiune inversă* are în vedere faptul că foarte multi părinţi, dintr-o multitudine de puncte de vedere, lasă, prin tăcere ori prin alte semnale de tip nonverbal, impresia că au înţeles şi că sunt şi de acord cu tot ceea ce a transmis cadrul didactic respectiv, numai că, de foarte multe ori, disimularea este reuşită şi poate prejudicia o comunicare eficientă şi performantă. Cadrul didactic, cunoscând faptul că părintele are, de cele mai multe ori, interesul de a nu-l contrazice, trebuie să se asigure, prin mijloace verbale, dar mai ales nonverbale suplimentare că părintele este în posesia informaţiilor corecte;

d. *rezistenţa la critică* poate constitui unul dintre obstacolele cele mai frecvente, dar şi mai dificil de depăşit, deoarece sunt ocazii în care *feed-back*-ul este căutat, dar se dovedeşte a fi nefavorabil. Controlul mândriei personale şi apelul la efectul de prestigiu, solicitate de anumite situaţii manageriale foarte dificile, când acţiunile noastre se dovedesc a fi criticate de unul sau mai mulţi părinţi, trebuie să reprezinte elemente normale, pentru ca o relaţie fructuoasă să se instaleze între părinţi şi cadrul didactic. Continuitatea şi dezvoltarea acestor relaţii nu se pot întemeia pe duplicitate, pe minciuni şi pe linguşiri, ci pe adevăr, comunicat cu realism şi cu bun-simţ;

e. *percepţia selectivă şi subiectivitatea* se referă la împrejurarea că simplul volum al datelor accesibile implică faptul că trebuie să avem o oarecare bază pentru a decide ce mai trebuie să căutăm şi la ce să reacţionăm. Din acest volum mare de informaţii transmise de părinţi, cadrul didactic are tendinţa de a le vedea numai pe acelea pe care doreşte el să le vadă, ignorând faptul că poate elementele concrete nu se potrivesc preconcepţiilor cu care managerul şcolar intervine în „ecuaţia relaţională". Abilităţile cadrului didactic în interacţiunile cu părinţii trebuie să constea şi în a recunoaşte zonele problematice ale unor abordări pline de subiectivism ;

f. *obţinerea informaţiei prin manipulare discretă* prezintă necesitatea ca, uneori, cadrele didactice, mai ales dacă au o discuţie cu unii părinţi inhibaţi, să prezinte un anumit caz sau o anumită problemă, comună întregului colectiv de părinţi. Lamentarea târzie a cadrului didactic („Mie de ce nu mi-a spus nimeni ! "), atunci când este pus în faţa unei probleme de interes general, reproşată într-un cadru organizat, reclamă din partea acestuia o conduită informaţională mai atentă în viitor ;

g. *ascultarea afectivă* este o altă barieră în calea actului de comunicare şi se exprimă prin gradul de impresionabilitate al unui mesaj, transmis de un părinte ; formulat de o manieră puternic afectivă, poate determina o recepţie viciată a ideilor esenţiale, în favoarea părintelui şi în defavoarea cadrului didactic ;

h. *alegerea momentului şi a locului* pentru a-i invita pe părinţi să se exprime, spaţiul, contextul, participanţii sunt tot atâtea variabile ale unei situaţii de comunicare supusă uneori obnubilării ;

i. *inadvertenţele de limbaj* pot constitui bariere grave în calea comunicării dintre profesor şi părinţi. Un limbaj căutat, cu elemente psihopedagogice şi de ordin tehnic, ori plin de neologisme şi de preţiozitate la nivel de stil, poate constitui un factor de blocaj al comunicării părinţi – cadre didactice. Un limbaj simplu, direct, în termeni normali, adaptat interlocutorului constituie soluţia acestei situaţii de blocaj ;

j. *barierele culturale* constituie, de asemenea, factori frecvenţi ai neînţelegerilor părinţi – cadre didactice, cu atât mai mult cu cât părinţii se consideră inferiori la acest capitol cadrului didactic. Ascendentul de cultură constituie un factor de asimetrie normală a relaţiei amintite.

Profesorul însă nu trebuie să exacerbeze rolul acestei eventuale discrepanţe, făcând tot posibilul ca dezechilibrul de cultură să se transforme, printr-o chibzuită cumpătare, într-un raport echitabil.

Toate fenomenele anterior amintite trebuie să reprezinte, la nivelul pregătirii iniţiale a cadrului didactic, elemente de formare şi dezvoltare profesională pentru un bun management al clasei de elevi, din perspectiva relaţiilor cu colectivul de părinţi.

4.10. Climatul educaţional

Preocupare constantă a studiului sociologiei clasei de elevi, analiza climatului educaţional, la nivelul preocupărilor noastre de ordin managerial, constituie o permanenţă şi o necesitate, argumentul fiind în special efectele negative ale unui management defectuos al clasei, răsfrânte asupra climatului educaţional.

Climatul reprezintă, la nivelul clasei de elevi, realitatea intuitivă, direct perceptibilă pentru cei care iau contact cu structura sa organizatorică, este o pecete specifică a grupului şcolar respectiv. Elementele care caracterizează climatul educaţional sunt:

- caracteristicile relaţiilor sociale din clasă;
- comportamentele elevilor în diferite situaţii şcolare şi extraşcolare;
- tipul de autoritate exercitat;
- gradul de (ne)încredere între cadrul didactic şi elevi.

Climatul desemnează stări subiective, determinate de dinamica clasei de elevi. Definiţiile empirice se referă la „atmosfera", „moralul", „starea afectivă" a clasei de elevi.

Definiţiile ştiinţifice încearcă să distingă componentele principale ale climatului, convertindu-le în proprietăţi măsurabile ale mediului şcolar, bazate pe percepţiile elevilor, dar şi pe cele ale cadrelor didactice. Psihologic, climatul este un ansamblu de caracteristici de ordin mental şi emoţional, ce disting o clasă de elevi de o alta, exprimându-se în interacţiunile reciproce ale membrilor clasei respective. Având în vedere coloratura sa afectivă, arată Geulen (1994), climatul poate fi măsurat cu foarte mare dificultate. Din punct de vedere psihosocial, acesta este un produs rezultat la intersecţia dimensiunii formale şi informale a clasei de elevi.

Valoarea climatului poate fi pozitivă sau negativă, mobilizând, angajând sau, din contra, demotivând şi frânând dezvoltarea colectivului respectiv.

Unele *dimensiuni de ordin organizaţional* ale analizei climatului şcolar, aplicabile, parţial, şi în cazul clasei de elevi, sunt următoarele :

- frustrarea ;
- intimitatea ;
- nepăsarea ;
- atmosfera ;
- accentuarea productivă ;
- distanţarea ;
- consideraţia ;
- încrederea.

Din punctul de vedere al altor investigaţii, *dimensiunile climatului* pot cunoaşte următoarea formă :

- colegialitatea ;
- familiaritatea ;
- neangajarea ;
- susţinerea ;
- autoritatea ;
- restrictivitatea.

În urma combinării celor şase dimensiuni au rezultat patru tipuri de climate :

1. climat deschis : cooperare, respect reciproc, aprecieri sincere, familiaritate ;
2. climat angajat : control sistematic, nivel ridicat de profesionalitate şi de cerinţe ;
3. climat neangajat ;
4. climat închis.

Toate aceste categorii de climate reprezintă elemente constatabile ale unei situaţii de fapt în interiorul clasei de elevi, caracterizându-se prin aceea că un climat „se observă mai ales atunci când are o coloratură negativă". Despre climatul negativ, consecinţă a unui management defectuos al clasei, vom vorbi în capitolul următor.

Bibliografie

Ball, S., Davitz, J., *Psihologia procesului educaţional,* E.D.P., Bucureşti, 1978.

Bârzea, Cezar, *Arta şi ştiinţa educaţiei*, E.D.P., Bucureşti, 1995.

Berry, Sharon R., *100 Ideas that work! Discipline în the classroom*, Colorado Springs, Colorado, 1995.

Bruner, J., *Procesul educaţiei intelectuale*, Eitura Ştiinţifică, Bucureşti, 1970.

Campbell, J.P., *Managerial Behavior Performance and Effectiveness*, McGraw-Hill, New York, 1990.

Carducci, J. Dewey, Carducci, B. Judith, *The Caring Classroom*, Bull Publishing Company, Palo Alto, 1989.

Cazacu, Aculin, *Sociologia educaţiei,* Editura Hyperion, Bucureşti, 1994.

Cerghit, Ioan (coord.), *Perfecţionarea lecţiei în şcoala modernă*, E.D.P., Bucureşti, 1988.

Chanel, Émile, *L'École mal aimée*, L'Imprimerie Floch, Mayenne, 1983.

Chelcea, S., „Psihologie socială", note de curs, Universitatea din Bucureşti, 1993.

Ciolan, Lucian, *Dincolo de discipline. Ghid pentru învăţarea integrată/crosscurriculară*, Centrul educaţia 2000+, Bucureşti, 2003.

Collier, Gerald, *The management of peer - Group Learning*, Society For Research Into Higher Education, Surrey, 1983.

Creţu, Carmen, *Psihopedagogia succesului*, Editura Polirom, Iaşi, 1997.

Cristea, Sorin, *Dicţionar de termeni pedagogici*, E.D.P., Bucureşti, 1998.

Cucoş, Constantin, *Educaţia religioasă*, Editura Polirom, Iaşi, 1999.

Dissons, S., *Faire des adultes*, Dessart, Bruxelles, 1989.

Duric, Ladislav, *Éléments de psychologie de l'éducation*, UNESCO, Paris, 1991.

Faure, Pierre, *Un enseignement personnalisé et communautaire*, Casterman, Tournai, 1989.

Fraser, J. Barry, *Classroom Environment*, Croom Helm Ltd., New Hampshire, 1986.

Freeman, Joane, *Pour une éducation de base de qualité*, UNESCO, Paris, 1993.

Froyen, L.A., Iverson, A.M., *School wide and Classroom Management. The Reflective Educator-Leader*, Upper Saddle River NJ, Prentice Hall, 1999.

Good, L. Thomas, Brophy, E. Jere, *Looking în Classrooms*, Harper & Row Publishers, New York, 1983.

Gurvitch, J., *Traité de sociologie*, vol. II, PUF, Paris, 1963.

Halpert, J., *Pädagogische Didaktik*, Andreas Verlag, München, 1993.

Heiland, Helmut, *Schulpraktische Studien*, Klinkhardt, Regensburg, 1993.

Ionescu, Miron, Chiş, Vasile, *Strategii de predare şi învăţare*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1992.

Iucu, B. Romiţă, *Formarea personalului didactic – sisteme, politici, strategii*, Editura Humanitas, Bucureşti, 2005.
Iucu, B. Romiţă, *Managementul clasei – gestionarea situaţiilor de criză*, Editura Bolintineanu, Bucureşti, 1999.
Iucu, B. Romiţă, *Managementul clasei de elevi – fundamente teoretico-metodologice*, Editura Polirom, Iaşi, 2000.
Jackson, W. Philip, *Life în classrooms*, Holt, Rinehart & Winston, New York, 1988.
Jinga, Ioan, *Conducerea învăţământului*, E.D.P., Bucureşti, 1993.
Kessel, W., *Probleme der Lehrer-Schüler-Beziehungen. Psycho-sociologische Beiträge*, Koulten, Berlin, 1995.
Krappmann, L., *Interaktion und Lernen. Identität und Interaktion*, Simmonson, Düsseldorf, 1994.
Kriekemans, K., *La Pédagogie générale*, PUF, Paris, 1989.
Kutschera, Fr. von, *Einführung in die Logik der Normen, Werte und Entscheidungen*, Verlag Alber, Freiburg, 1983.
Laing, R.D., *Interpersonnelle Wahrnehmung*, Frankfurt, 1994.
Leroy, Gilbert, *Dialogùl în educaţie*, E.D.P., Bucureşti, 1974.
Level & Galle, *Behavioral Management*, Syx Press, Londra, 1988.
Linhart, J., *Psihologia învăţării*, SPN, Praga, 1977.
Manolescu, Marin, *Evaluarea şcolară – metode, tehnici, instrumente*, Bucureşti, Meteor Press, 2005.
Martory, I.B., *L'entreprise face à l'investissement en formation du personnel*, PUF, Paris, 1992.
Mialaret, G., *Éducation nouvelle et monde moderne*, PUF, Paris, 1969.
Miclea, M., *Psihologie cognitivă*, Casa de Editura „Gloria", Cluj-Napoca, 1994.
Mitang, G., Rinner, S., *Total Quality Management*, Treppler Press, Londra, 1995.
Mitrofan, N., *Aptitudinea pedagogică*, Editura Academiei, Bucureşti, 1988.
Monteil, Jean Marc, *Educaţie şi formare – perspective psihosociale*, Editura Polirom, Iaşi, 1997.
Moscovici, Serge, *Psihologia socială sau maşina de fabricat zei*, Editura Polirom, Iaşi, 1997.
Nash, Roy, *Classrooms observed*, Routledge & Kegan Paul, Londra, 1983.
Neacşu, Ioan, *Instruire şi învăţare*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1990.
Neacşu, Ioan, *Motivaţie şi învăţare*, E.D.P., Bucureşti, 1978.
Neculau, Adrian (coord.), *Psihologia câmpului social - Reprezentările sociale*, Editura Polirom, Iaşi, 1997.
Neculau, Adrian, „Câmpul educativ şi puterea şcolii", în *Revista de Pedagogie*, nr. 3-4, Bucureşti, 1992.

Neculau, Adrian, *Educaţia adulţilor – experienţe româneşti*, Editura Polirom, Iaşi, 2004.

Neculau, Adrian, *Grupurile de adolescenţi*, E.D.P., Bucureşti, 1977.

Negreţ, Ioan Dobridor, Pânişoară, Ion-Ovidiu, *Ştiinţa învăţării*, Editura Polirom, Iaşi, 2005.

Nicola, Ioan, *Microsociologia colectivului de elevi*, E.D.P., Bucureşti, 1974.

Niculescu, Rodica, *Să fii un bun manager*, Editura Port, Tulcea, 1994.

Pânişoară, Ion-Ovidiu, *Motivarea eficientă – ghid practic*, Editura Polirom, Iaşi, 2005.

Pânişoară, Ion-Ovidiu, Pânişoară, Georgeta, *Managementul resurselor umane – ghid practic*, Editura Polirom, Iaşi, 2004.

Păun, Emil, „Managementul organizaţiilor educaţionale”, note de curs, Universitatea din Bucureşti, 1994.

Păun, Emil, *Sociopedagogie şcolară*, E.D.P., Bucureşti, 1985.

Păun, Emil, *Şcoala – abordare sociopedagogică*, Editura Polirom, Iaşi, 1999.

Perls, Fritz, *The Educational Counselling*, Roschelle College, New Jersey, 1992.

Poenaru, Romeo, *Deontologie Generală*, Erasmus, Bucureşti, 1992.

Popescu, V. Vasile, *Ştiinţa conducerii învăţământului*, E.D.P., Bucureşti, 1973.

Potolea, Dan *et alii*, *Structuri, strategii, performanţe în învăţământ*, Editura Academiei, Bucureşti, 1989.

Potolea, Dan, „De la stiluri la strategii : o abordare empirică a comportamentului didactic”, în *Structuri, strategii, performanţe în învăţământ*, Editura Academiei Române, Bucureşti, 1989.

Potolea, Dan, „Stilurile pedagogice : dimensiuni structurale şi incidente în procesele de învăţare la elevi”, în *Revista de Pedagogie*, nr. 12, Bucureşti, 1987.

Preda, Vasile, *Profilaxia delincvenţei şi reintegrarea socială*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1981.

Priesemann, G., *Kommunikation als pädagogisches Problem*, Heinheim, Düsseldorf, 1993.

Radu, I.T., *Psihologie socială*, Editura „exe”, Cluj-Napoca, 1994.

Radu, I.T., *Teorie şi practică în evaluarea eficienţei învăţământului*, E.D.P., Bucureşti, 1981.

Rees, W. David, *The Skills of Management*, Routledge, Londra, 1991.

Roman, V., *Noua revoluţie industrială*, Editura Politică, Bucureşti, 1983.

Savage, A., *Reconciling your appraisal system with company reality*, Institute of Personnel Management, New York, 1994.

Saville-Troike, Mouriel, *The Ethography of Communication*, Basil Blackwell Ldt., Oxford, 1992.

Soetard, M., „Le problème de l'unité des sciences de l'éducation : approche historiques et philosophique”, *Éducation comparée*, 1983, nr. 31-32.

Stanciu, I.Gh., *Şcoala şi doctrinele pedagogice în secolul XX*, E.D.P., Bucureşti, 1995.

Stănciulescu, Elisabeta, *Teorii sociologice ale educației*, Editura Polirom, Iaşi, 1996.

Strumpf, Carl, *Affectivität*, Laut Verlag, München, 1982.

Toea, A., Butucă, A. (coord.), *Ghidul directorului*, D.P.C.-EU/PHARE, Bucureşti, 1997.

Toma, Steliana, *Profesorul, factor de decizie*, Editura Tehnică, Bucureşti, 1994.

Tomşa, Gheorghe, *Consilierea şi orientarea în şcoală*, Casa de Editură şi Presă Viața Românească, Bucureşti, 1999.

Ullich, Dieter, *Pädagogische Interaktion*, Beltz Verlag, Weinheim-Basel, 1995.

Ulrich, Cătălina, *Managementul clasei de elevi – învățarea prin cooperare*, Editura Corint, Bucureşti, 2000.

Vlăsceanu, Mihaela, *Psihosociologia educației şi învățământului*, Editura Paideia, Bucureşti, 1993.

Voiculescu, Florea, Todor, Ioana, Voiculescu, Elisabeta, *Managementul timpului – o abordare psihopedagogică*, Risoprint, Cluj-Napoca, 2004.

Vorobyev, N., „La théorie des jeux", în volumul colectiv *La pensée scientifique*, Mouton, UNESCO, Paris, 1988.

Wallen, J. Karl, Wallen, L. LaDonna, *Effective classroom management*, Allyn & Bacon Inc., Boston, 1988.

Weber, Erik, *Die erziehungstille*, Ludwig Auer, Donauwort, 1986.

Zlate, Mielu, „Model sintetic-integrativ al dezvoltării personalității", în *Revista de Pedagogie*, nr. 8, Bucureşti, 1984.

Stanciu, I. Gh., *Şcoala şi doctrinele pedagogice în secolul XX*, E.D.P., Bucureşti, 1995.

Stănciulescu, Elisabeta, *Teorii sociologice ale educaţiei*, Editura Polirom, Iaşi, 1996.

Stempel, Carl, *Gruppenarbeit*, Ernst Verlag, München, 1982.

Toca, A., Bunget A. (coord.), *Ghidul directorului*, D.P.C. EUROPHARE, Bucureşti, 1997.

Toma, Steliana, *Profesorul, factor de decizie*, Editura Tehnică, Bucureşti, 1994.

Tomşa, Gheorghe, *Consilierea şi orientarea în şcoală*, Casa de Editură şi Presă Viaţa Românească, Bucureşti, 1999.

Ulich, Dieter, *Pädagogische Interaktion*, Beltz Verlag, Weinheim-Basel, 1995.

Ulrich, Cătălina, *Managementul clasei de elevi – învăţarea prin cooperare*, Editura Corint, Bucureşti, 2000.

Vlăsceanu, Mihaela, *Psihosociologia educaţiei şi învăţământului*, Editura Paideia, Bucureşti, 1993.

Voiculescu, Florea, Todor, Ioana, Voiculescu, Elisabeta, *Managementul timpului – o abordare pansopedagogică*, Risoprint, Cluj-Napoca, 2004.

Vorobyev, N., „La théorie des jeux", în volumul colectiv *La pensée scientifique moderne*, UNESCO, Paris, 1988.

Wallen, J. Karl, Wallen, L. LaDonna, *Effective classroom management*, Allyn & Bacon Inc., Boston, 1988.

Weber, Erich, *Die Erziehungsstile*, Ludwig Auer, Donauwörth, 1986.

Zlate, Mielu, „Model sinetic-integrativ al dezvoltării personalităţii", în *Revista de Pedagogie*, nr. 3, Bucureşti, 1984.

Capitolul 5

Consecinţe negative ale unui management defectuos al clasei

5.1. Oboseala

Pe parcursul ultimelor două secole, mulţi cercetători au studiat oboseala raportând-o la diverse abordări ştiinţifice. În ciuda unui mare număr de studii experimentale şi teoretice, nu se ştie întodeauna foarte bine ce este oboseala, care sunt elementele care o provoacă, care sunt mecanismele ei fundamentale şi locul pe care îl ocupă în structura intelectuală.

Principalele teorii ale oboselii se divid în *două grupe*. *Prima* cuprinde concepţiile conform cărora substanţa însăşi a oboselii este în raport cu organele care lucrează sau cu alte sisteme. Această grupă este reprezentată de următoarele teorii :

1. Teoriile toxinelor.
2. Teoriile pierderii resurselor energetice ale organelor care lucrează.

Această grupă a fost denumită de Duric Ladislav (*Eléments de Psychologie de L'Éducation*, BIE, UNESCO, Paris, 1991) grupa teoriilor humoral-locale.

Cea de-a două grupă este cea a *teoriei sistemului nervos central*, care consideră că substanţa oboselii rezidă în schimbările de activism ale acestui sistem somato-biologic şi, mai ales, în cortex.

În ceea ce priveşte *mecanismele oboselii*, se poate constata că fiecare teorie cunoaşte propriile ei explicaţii fundamentate pe mecanisme individuale.

După teoria consumului de resurse energetice, care este una dintre teoriile humoral-locale, mecanismele oboselii constau în declinul progresiv al resurselor energetice din organele care lucrează. Adepţii acestei teorii (Mosso, 1910, Vvdensky, 1980) afirmă că, cu cât scad resursele energetice activate, cu atât oboseala organelor care lucrează este mai mare.

După *teoria toxinelor* (altă teorie a grupului humoral-locale), mecanismul fundamental al oboselii este pus pe seama acumulării de substanţe toxice. În decursul activităţii, afirmă apologeţii săi (Gulak, 1976 ; Jakowiev, 1981), se creează toxine, care provoacă apariţia oboselii şi antrenează o reducere a eficacităţii. Cu cât cantitatea de substanţe toxice produse în organele active creşte şi cu cât acestea sunt mai lent eliminate, cu atât mai repede se instalează oboseala.

Teoria sistemului nervos central (SNC) reprezintă o manieră diferită de abordare a studiului mecanismelor oboselii. Principiile sale au ca punct de plecare schimbările ce au loc în sistemul nervos central şi, în consecinţă, în organismul viu în timpul activităţii. Adepţii săi (Riedl, 1977 ; Secenov & Rosenblat, 1988) arată că, spre exemplu, în cursul unei activităţi repetitive prelungite, prin reducerea potenţialului funcţional (eficacitate funcţională), celulele cortexului declanşează imediat procesul invers, deci efortul de restabilire a potenţialului funcţional. Dacă procesul de restabilire se dovedeşte suficient pentru a reinstaura echilibrul, persoana respectivă nu mai resimte oboseală. Procesele de inhibiţie, de protecţie reprezintă, în urma explicaţiilor anterioare, o reacţie la procesele de restabilire a echilibrului neuro-funcţional.

Gubser (1982), expert în ceea ce priveşte monotonia în activitate, descrie această stare de activitate fizică şi intelectuală redusă, care se manifestă printr-o instalare a sentimentelor de oboseală (epuizare), somnolenţă, reducerea capacităţii de reacţie şi fluctuaţii, ca fiind expresia unui declin constant în ceea ce priveşte rezultatele educaţionale obţinute de elev. Acest din urmă aspect, al oboselii, ne interesează din perspectiva managementului clasei de elevi, deoarece starea de monotonie şi supraîncărcarea, ca factori determinanţi ai „oboselii de tip managerial", rezultă în urma unor disfuncţii organizatorice ale activităţii din clasa de elevi :

- activităţi şi sarcini repetitive, monotone ;
- absenţa conexiunii inverse reale ;
- perspectivele motivaţionale limitate ;
- durata şi intensitatea inadecvate ale activităţilor de tip educaţional ;
- interesul scăzut al elevilor pentru activităţi instructiv-educative, conduse inoportun de către cadrul didactic.

Astfel, conceptele de interes ale managementului clasei de elevi, în ceea ce priveşte oboseala, sunt : oboseala obiectivă şi oboseala subiectivă. Întrucât domeniul anterior de investigaţie a fost puţin cercetat, vom trece în revistă principalele elemente de caracterizare.

5.1.1. Oboseala obiectivă şi oboseala subiectivă (plictiseala)

Acel tip de oboseală, care este antrenată într-o activitate epuizantă sau prelungită şi care se manifestă printr-o reducere semnificativă, măsurabilă a cantităţii şi a calităţii rezultatelor obţinute, poartă denumirea de oboseală obiectivă.

Sentimentul de delăsare şi epuizare se numeşte oboseală subiectivă. Oboseala este deseori identificată cu un sentiment de plictiseală. Plictiseala este un grad mai scăzut al oboselii şi totodată un simptom natural al instalării ei. Sentimentul subiectiv al oboselii, *plictiseala*, a creat şi încă mai creează confuzii privitoare la geneza şi evoluţia ei.

Relaţia dintre oboseală şi plictiseală nu a fost încă foarte exact definită. Chiar dacă ţinem cont de părerea generală, potrivit căreia sentimentul de plictiseală este un simptom al apariţiei oboselii mai profunde, este evident că oboseala obiectivă şi plictiseala nu au întotdeauna aceeaşi simptomatologie. Plictiseala apare adeseori fără o cauză obiectivă directă. Un elev poate să se simtă plictisit fără a avea, în mod obiectiv, motive. Uneori, elevul se simte plictisit imediat după ce începe să lucreze, mai ales dacă sarcina de învăţare nu este interesantă sau dacă are o atitudine negativă sau contrară acesteia. În alte cazuri, atunci când un anumit fundal (muzical, spre exemplu) însoţeşte desfăşurarea respectivei sarcini, starea de plictiseală poate fi foarte lesne substituită cu una de entuziasm, în care elevul poate învăţa, exersa etc. timp îndelungat şi cu o dispoziţie agreabilă.

Se pare deci că există diferenţe între curba eficacităţii şi curba plictiselii, arată Rosenblat (1988). Aceste diferenţe au fost aduse la zi de experimentele aceluiaşi cercetător, care a studiat mecanismele oboselii şi ale repausului prin presiunea statică a unui deget asupra unui dinamometru cu mercur.

Alte observaţii privitoare la clasificările oboselii sunt:

- oboseala obişnuită şi oboseala nocivă (cronică), deosebire fondată pe efectele acesteia asupra organismului;
- oboseala primară şi oboseala secundară, apreciate după antrenamentul unei persoane în raport de o anumită activitate (spre exemplu, oboseala primară apare după debutul activităţii);
- oboseala locală şi oboseala totală, ordonate după arealul organismului afectat de oboseală (întregul organism sau numai anumite organe ale sale).

Cauzele marcante ale oboselii elevilor sunt, în primul rând, din punct de vedere managerial, cele de suprasolicitare. Vocile tuturor experţilor sunt conjugate în sensul criticării şi al stopării prestaţiilor cadrelor didactice care ignoră disponibilităţile la efort limitate ale elevilor în implicarea lor în sarcini de învăţare diferite în spaţii de timp şi contexte de efort.

5.2. Supraîncărcarea : fluxurile şcolare

O cauză majoră a supraîncărcării elevilor la şcoală rezidă în sistemul de instrucţie cu orar variabil. Acest sistem cere mai mult elevilor decât orarul şcolar normal, doar dimineaţa. Când şcoala are loc după-amiaza, elevii muncesc în condiţii fizice, psihologice şi intelectuale extrem de nefavorabile, comparativ cu cursurile de dimineaţa. Aceste condiţii nefavorabile ale cursurilor de după-amiază antrenează o supraîncărcare pentru elevi.

În numeroase şcoli primare, mai ales în oraşe, orarele şcolare sunt variabile, dimineaţa şi după-amiaza ; de altfel, această situaţie nefavorabilă a fost complicată prin introducerea unei săptămâni şcolare de cinci zile. Numărul zilnic de cursuri este deci mărit, ceea ce are un efect negativ asupra elevilor care merg la cursuri după-amiaza.

Acum câţiva ani, sistemul orarelor variabile afecta mai mult de jumătate din elevii şcolilor primare din ţările fostului bloc socialist. În Cehia, s-a purces, pornind de la aceste date, la investigaţii amănunţite privitoare la parcursul şcolar al elevilor care merg la şcoală dimineaţă faţă de cei care merg la şcoală după-amiază. Am sintetizat câteva din cele mai interesante informaţii obţinute în urma acestei investigaţii de către colegii cehi (vezi Duric, Ladislav, *Éléments de psychologie de l'éducation*, UNESCO, Paris, 1991). Pentru aceasta, s-au utilizat trei metode, scopul fiind de a compara rezultatele fiecăreia şi de a verifica concluziile.

Prima, utilizată pentru evaluarea nivelului de atenţie a elevilor în cele două tipuri de orare şcolare, consta în a le cere să facă adunări simple.

A doua viza să evalueze starea memoriei mecanice a elevilor, după lecţiile de dimineaţă şi după lecţiile de după-amiază.

A treia metodă trebuia să verifice starea capacităţilor mentale ale elevilor. Li se cerea să multiplice numere de două cifre. În afară de perioada de pregătire, ancheta a durat şase săptămâni, şi anume : trei săptămâni pentru

clasele de dimineaţă, alte trei pentru clasele de după-amiază, elevii fiind observaţi în fiecare zi, înainte şi după cursuri.

Aceste trei metode au fost aplicate la aceeaşi clasă (a VII-a) şi asupra aceloraşi elevi, în condiţii spaţio-temporale identice. Au fost efectuate 252 de teste (126 dimineaţa şi 126 după-amiaza).

În evaluarea rezultatelor fiecărei anchete, s-au înregistrat cantitatea şi calitatea performanţelor elevilor. În secţiunile următoare, rezultatele anchetei vor fi discutate sub formă de procentaje ale perfomanţelor nete ale elevilor, în medii săptămânale, obţinute prin fiecare metodă în cele două orare şcolare:

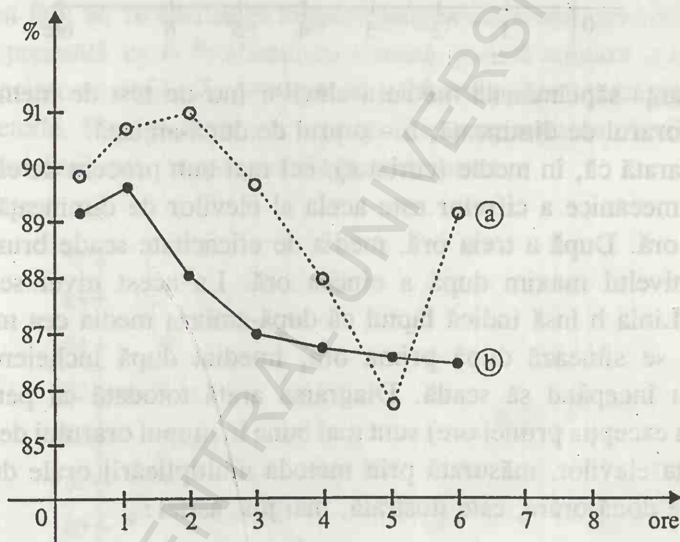
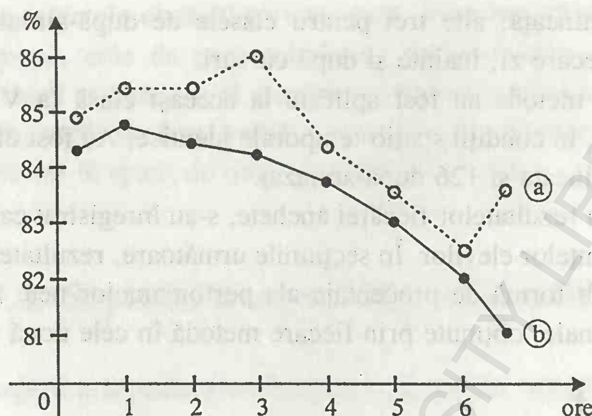


Figura anterioară indică performanţa medie săptămânală a elevilor în testul simplei adunări (a – orarul de dimineaţă, b – orarul de după-amiază).

Reprezentarea grafică indică faptul că dimineaţa elevii sunt mai productivi, înaintea cursurilor, şi după primele două cursuri. Apoi, din cauza instalării oboselii, eficienţa începe să scadă. Ea este mult mai puţin ridicată după a cincea oră. Rezultatele de după-amiază sunt mult mai puţin bune decât cele de dimineaţă.

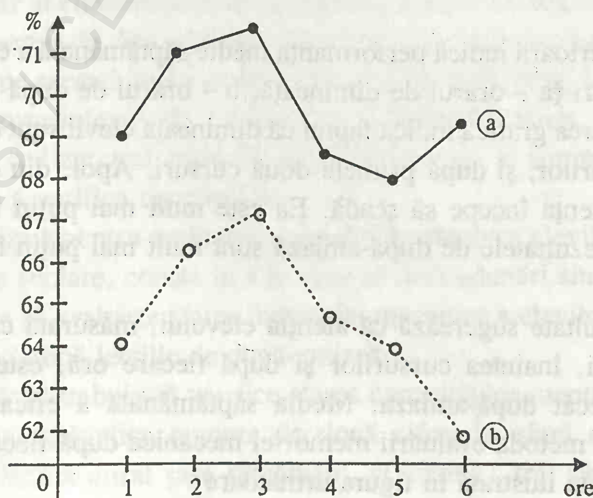
Aceste rezultate sugerează că atenţia elevului, măsurată cu ajutorul simplelor adunări, înaintea cursurilor şi după fiecare oră, este mai susţinută dimineaţa, decât după-amiaza. Media săptămânală a eficacităţii elevilor, măsurată prin metoda evaluării memoriei mecanice după fiecare oră, în cele două orare, este ilustrată în figura următoare:



Perfomanţa săptămânală medie a elevilor într-un test de memorie mecanică : a – orarul de dimineaţă, b – orarul de după-amiază.

Figura arată că, în medie (curba a), cel mai bun procent de eficacitate al memoriei mecanice a cifrelor este acela al elevilor de dimineaţă, după cea de-a treia oră. După a treia oră, media de eficacitate scade brusc, declinul atingând nivelul maxim după a cincea oră. La acest nivel se instalează oboseala. Linia b însă indică faptul că după-amiaza media cea mai bună de eficacitate se situează după prima oră, imediat după încheierea acesteia eficacitatea începând să scadă. Diagrama arată totodată că performanţele globale (cu excepţia primei ore) sunt mai bune în timpul orarului de dimineaţă.

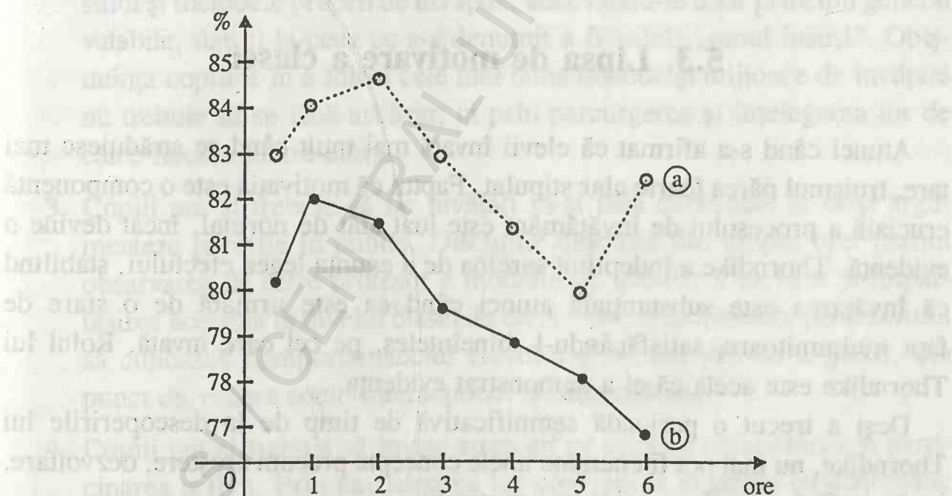
Eficienţa elevilor, măsurată prin metoda multiplicării orale după fiecare oră, în cele două orare, este ilustrată, mai jos, astfel :



Performanţa elevilor într-un test de multiplicare orală : a – orarul de dimineaţă, b – orarul de după-amiază.

Figura arată eficacitatea proceselor de gândire ale elevilor înaintea studiului şi după fiecare oră, dimineaţa şi după-amiaza. Aceste măsuri indică diferenţele cele mai semnificative în performanţa elevilor în cele două orare de învăţământ. Aceasta se explică prin faptul că măsurătorile vizează să evalueze starea proceselor de gândire, adică procesele cele mai complexe şi cele mai delicate şi care reacţionează la oboseală cu cea mai mare sensibilitate. Dat fiind faptul că elevii din orarul de după-amiază sunt deja obosiţi de activităţile lor de dimineaţă (care pot fi şcolare – pregătirea pentru şcoală – sau extraşcolare – joaca), acest fapt se va răsfrânge negativ asupra eficienţei gândirii lor.

Analiza prezentă va fi finalizată cu sinteza grafică sumară a rezultatelor cercetării, printr-un studiu în procente al performanţelor medii obţinute prin cele trei metode. Figura următoare va permite compararararea elevilor care au făcut obiectul anchetei, în cele două tipuri de orare :



Performanţa medie totală a elevilor : a – orarul de dimineaţă, b – orarul de după-amiază.

În fapt, curbele reprezintă mediile datelor medii săptămânale, obţinute prin toate metodele. O scurtă analiză a acestei diagrame permite să se constate cele ce urmează :

1. Eficienţa totală a elevilor, făcând parte din grupele studiate, era, în general, mai bună dimineaţa decât după-amiaza ;

2. Dimineaţa, eficacitatea atingea nivelul maxim în primele două sau trei ore şi nivelul minim la sfârşitul celei de-a cincea ore, în timp ce după-amiaza, cu exact aceeaşi folosire a timpului, eficacitatea aceloraşi elevi era mai ridicată după prima oră şi la nivelul cel mai de jos la finalul perioadei de studiu. Diferenţa de eficacitate, de performanţă este rezultatul odihnei nocturne a elevilor şi totodată a faptului că înseşi condiţiile de mediu fizic în clasă diferă foarte mult de la o perioadă la alta (dimineaţa şi după-amiaza).

Cunoaşterea acestor aspecte de către cadrul didactic, în calitatea sa specială de manager şcolar, va conduce la o organizare mai bună a activităţilor de studiu şi învăţare, la o programare mai validă a efortului elevilor într-un orar al clasei acceptabil pentru toţi elevii, şi la o eficientă conducere a întregului colectiv de elevi (satisfacţie personală pentru elevi, dar şi mulţumire pentru părinţi).

5.3. Lipsa de motivare a clasei

Atunci când s-a afirmat că elevii învaţă mai mult când se străduiesc mai tare, truismul părea foarte clar stipulat. Faptul că motivaţia este o componentă crucială a procesului de învăţământ este luat atât de normal, încât devine o evidenţă. Thorndike a îndeplinit sarcina de a enunţa legea efectului, stabilind că învăţarea este substanţială atunci când ea este urmată de o stare de fapt mulţumitoare, satisfăcându-l, bineînţeles, pe cel care învaţă. Rolul lui Thorndike este acela că el a demonstrat evidenţa.

Deşi a trecut o perioadă semnificativă de timp de la descoperirile lui Thorndike, nu mai pot fi enunţate unele concepte precum creştere, dezvoltare, învăţare fără a lua în considerare motivaţia.

Elementele clasice care privesc motivaţia în sala de clasă sunt:

- motivaţia intrinsecă/motivaţia extrinsecă;
- motivaţia cognitivă/motivaţia afectivă;
- autocontrolul motivaţional.

Asupra acestui aspect vom stărui în paginile care vor urma. Studiile asupra performanţelor individuale ale învăţării atestă faptul că peste 93%

dintre elevii cu rezultate foarte bune au realizat ceea ce au realizat datorită propriilor demersuri de studiu individual, însoţite şi sprijnite de motivaţie. Bandura (1989) introduce termenul de „autostimulare", atunci când se referă la autocontrolul proceselor motivaţionale. Cadrul didactic, în calitate de manager, trebuie să fie în permanenţă preocupat de transferul motivelor dinspre produs către proces (cu referire la învăţare) şi de construcţia la nivel individual a unor strategii metacognitive de susţinere a actului în sine (Zimmerman, 1991).

Iată care sunt principalele strategii de „autostimulare" ale unui copil în sala de clasă, prezentate de Bandura (1989) şi Zimmerman (1991), în *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, nr. 1/1998 :

1. Copiii trebuie învăţaţi să folosească limbajul interior pentru a-şi redimensiona motivaţia (de exemplu, repetiţia unor fraze cum ar fi „Voi face mai bine data viitoare" etc.).

2. Copiii pot şi trebuie să fie învăţaţi să-şi schimbe reprezentările despre stilul şi metodele proprii de învăţare, adecvându-le unor principii general valabile, dar şi la ceea ce s-a denumit a fi stilul, „omul însuşi". Obişnuinţa copiilor în a folosi cele mai bune metode şi mijloace de învăţare nu trebuie să se facă arbitrar, ci prin parcurgerea şi înţelegerea lor de către fiecare dintre elevi.

3. Copiii pot şi trebuie să fie învăţaţi să-şi facă cunoscute şi să-şi argumenteze părerile în public. Discuţiile deschise din timpul orei permit observarea de către profesor a modului de gândire a elevilor şi împărtăşirea acestuia la nivelul clasei de elevi. Acest fapt permite profesorului să cunoască comportamanetul elevului şi modul său de a gândi, din punct de vedere socio-interacţional şi motivaţional.

4. Copiii pot şi trebuie să înveţe strategii ce implică colaborarea şi participarea activă. Prin participarea lor crescută la deciziile educaţionale, elevii pot să-şi dezvolte propria motivaţie şi să dobândească un exerciţiu efectiv de relaţionare socială. Învăţarea reciprocă solicită, de foarte multe ori, curaj din partea profesorilor în a accepta şi a putea să schimbe rolurile cu elevii, atunci când situaţia o permite, solicitându-le ca, prin empatie, să înţeleagă modul de gândire al celuilalt. Paris şi Newman aminteau faptul că „atunci când elevii sunt puşi să joace rolul profesorilor, ei au, de asemenea, noi posibilităţi de a reînvăţa ceea ce ei credeau că ştiu. Atunci când elevii predau celorlalţi, ei îşi dezvoltă

modul propriu de aranjare a strategiilor de predare. Dacă aceste strategii au succes, motivaţia elevilor poate creşte proporţional.

5. Copiii pot şi trebuie să fie învăţaţi să-şi pună întrebări despre ceea ce au citit şi să rezume anumite paragrafe. Studiile au arătat că această strategie metacognitivă poate avea efecte pozitive asupra capacităţii de înţelegere a elevilor şi asupra motivaţiei cognitive a acestora.

Toate cele cinci propuneri avansate cadrelor didactice de către cei doi cunoscuţi teoreticieni reprezintă un sistem operativ foarte eficient, aflat la dispoziţia managerilor şcolari pentru a optimiza atât nivelul motivaţiei elevilor în sala de clasă, cât şi anumite capacităţi intelectuale punctuale, care însoţesc obiectivele respective.

Este posibil să existe elevi care să lucreze întotdeauna sub posibilităţile lor, din cauza absenţei motivaţiei. Cel mai grav lucru, din punctul de vedere al motivaţiei viciate, este însă nonimplicarea elevilor în interacţiunile din clasă. Cadrul didactic trebuie să conştientizeze foarte clar aportul motivaţiei la îmbunătăţirea performanţelor intelectuale ale elevilor, dar să nu neglijeze şi perfomanţa de tip social, având în vedere rolul şi statutul elevului în grupul--clasă. Managementul clasei de elevi se preocupă constant de îmbunătăţirea funcţionalităţii formelor şi a structurilor motivaţionale, prin intervenţiile pertinente ale cadrului didactic.

5.4. Deprecierea climatului educaţional

Managementul clasei de elevi se preocupă, din perspectiva sociointeracţională, de două aspecte fundamentale : prevenirea comportamentelor negative, intervenţia şi tratarea acestora.

Deosebit de importantă pentru managementul clasei este şi specificarea, clarificarea consecinţelor încălcării normelor conform cărora, dacă elevul cunoaşte şi anticipează corect efectele, consecinţele încălcării normelor, iar acestea sunt nedorite, atunci probabilitatea de a le încălca este mai mică. Condiţiile de prevenire a comportamentelor negative constă în caracteristicile şi aptitudinile manageriale ale profesorului, în comunicarea cu părinţii.

În strânsă interdependenţă cu managementul clasei de elevi (relaţie biunivocă) se găseşte sintagma „climat educaţional", termen ce indică atmosfera,

moralul, starea afectivă a clasei. Este indicatorul „sănătăţii" unui grup educaţional şi poate fi luat drept criteriu axiologic de diferenţiere a unor clase de elevi. Este produsul unor raporturi interpersonale la diferite niveluri (formal sau informal), iar suma sau, mai corect spus, produsul lor este climatul educaţional. Se exercită relaţii din interior : profesor – profesor, profesor – elev, elev – elev sau relaţii cu parteneri exteriori, de exemplu, cu părinţii.

Profesorul Emil Păun defineşte climatul din clasă ca un set de proprietăţi măsurabile ale mediului de activitate educaţională, bazat pe percepţiile colective ale elevilor care trăiesc şi învaţă în acest grup, având comportamente specifice.

Halpin şi Croft, cei doi cercetători care s-au preocupat de studiul climatului şcolar şi pe care i-am mai amintit atunci când am analizat aspectele climatului educaţional cu relevanţă pentru managementul clasei de elevi, identifică şase tipuri de climate. Cercetarea respectivă a fost realizată prin intermediul unui chestionar, observându-se că cele şase tipuri de climate şcolare identificate (deschis, autonom, controlat, familiar, paternalist, închis) se corelează puternic cu conduita observată (stilul managerial) a cadrului didactic.

Caracteristicile comportamentale ale partenerilor pentru condiţiile investigate sunt :

- pentru elev : frustarea, intimitatea, nepăsarea şi atmosfera ;
- pentru profesor : accentuarea productivă (directivitatea), distanţarea, consideraţia, încrederea.

Care sunt principalele tipuri de climat şcolar care apar drept consecinţe ale unui management defectuos al clasei ? Exemplu : climatul închis, caracterizat printr-un înalt grad de neangajare din partea elevilor, nepăsare, rutină, distanţare, depersonalizare, absenţa satisfacţiei personale, „neautenticitatea" comportamentală. Tipul de profesor este cel neangajat, caracterizat prin lipsa concentrării şi orientarea numai spre sarcina de învăţare, fără depunerea vreunui efort (sunt un fel de funcţionari), reacţii critice, negativiste în relaţia cu elevii.

Ethosul managerial se corelează foarte bine cu climatul. Atunci când poate fi identificat un management defectuos al clasei de elevi, climatul din interiorul acesteia se degradează, se devalorizează, se compromite, se alterează şi, într-un final, decade. Apar astfel disfuncţii care generează, fără doar şi poate, situaţii de criză managerială : liniare (abateri punctuale), dar şi mai grave (soldate cu efecte la nivelul integrităţii personalităţii elevilor).

Cercetările au arătat că un bun climat într-o sală de clasă, ca urmare a unui management adecvat, determină elevii la comportamente deschise, lipsite de

teamă şi de inhibiţie, permiţându-le să se concentreze asupra unor sarcini de lucru normale şi stimulându-i să participe la interacţiuni sociale angajante, reale şi autentice.

5.4.1. Alterarea climatului educaţional – abandonul şcolar

Abandonul şcolar nu poate fi asimilat, în totalitate, ca etiologie, climatului educaţional. Sunt însă semnale de tip investigaţional care arată că poate fi stabilită o corelaţie semnificativă între procesele manageriale negative, cu efect în alterarea şi deprecierea climatului educaţional şi al abandonului şcolar.

O investigaţie de mică anvergură, realizată de colega noastră Marcela Marcinschi, în cadrul a patru şcoli generale, două licee teoretice şi trei grupuri şcolare din Bucureşti, pe un eşantion de 24 de cadre didactice şi 88 de elevi, care s-au confruntat sau nu cu cazuri de abandon şcolar, a încercat să determine anumite aspecte ale legăturii anterior amintite.

Obiectivele microcercetării respective au fost următoarele :

- să precizeze cu ce formă de abandon şcolar s-au confruntat profesorii (temporar sau defintiv) ;
- să selecţioneze trei dintre cauzele majore care au stat la baza abandonului şcolar ;
- să surprindă eventualele corelaţii dintre abandonul şcolar şi deprecierea climatului din clasă.

Ipoteza generală afirmată a fost aceea că „în cadrul clasei, un management defectuos poate conduce la deprecierea climatului educaţional, fapt ce facilitează abandonul şcolar".

Concluziile, foarte interesante, au prezentat următoarele configuraţii şi determinisme :

- nu se poate stabili o corelaţie semnificativă între deprecierea climatului educaţional din clasă şi fenomenele de abandon şcolar, de cele mai multe ori la mijloc aflându-se cauze de ordin socio-economic sau disciplinar ;
- climatul nesănătos într-o clasă de elevi poate constitui numai un factor de imbold suplimentar pentru elev, în scopul deja stabilit al părăsirii carierei şcolare (în special, s-au înregistrat unele corelaţii între climatul deficitar şi abandonul temporar) ;

- abandonul temporar este, de cele mai multe ori, acompaniat chiar şi de implicarea părinţilor în aceste cazuri, ei susţinându-şi copiii în demersurile de a părăsi clasa respectivă;
- se poate identifica o puternică legătură între climatul nesănătos, depreciat la nivelul anumitor clase şi dorinţa elevilor, nematerializată însă, de a părăsi colectivul respectiv, nu neapărat cariera şcolară.

Aceste observaţii, desprinse ca urmare a unor investigaţii practice, nu se doresc a fi, cel puţin din punctul de vedere al eşantionului, întru totul reprezentative. După opinia noastră însă, rezultatele merită a fi analizate de către fiecare cadru didactic în parte. Concluziile pe care fiecare dintre noi le poate infera sunt simple şi privesc mai ales atenţia pe care suntem datori să o acordăm unei bune organizări şi conduceri a universului relaţional, care este clasa de elevi. Un management defectuos al acesteia, chiar dacă nu favorizează în mod direct abandonul şcolar, cel puţin la nivel parţial, se poate transforma într-o cauză facilitatoare, cu efecte nebănuite pe termen lung şi mediu.

5.5. Minciuna

Un psiholog american susţine că există criterii precise pentru demascarea elevilor mincinoşi. Pentru aceasta, spune el, trebuie să ne concentrăm atenţia nu asupra cuvintelor rostite de cel bănuit, ci asupra tonului vocii, a gesturilor, a mimicii: „o expresie care durează mai mult de cinci secunde e falsă!".

Profesorul Paul Ekman predă Psihologia la Universitatea California din San Francisco şi este, de aproape 20 de ani, un cercetător atent al „minciunii şi mincinoşilor". Paul Ekman afirma: „am un profund respect pentru unele minciuni. Ştiu bine că, uneori, minţim pentru a nu jigni, a nu umili sau a nu speria pe cei care ne sunt dragi. Există o mulţime de motive prin care cineva poate să justifice ascunderea adevărului şi sunt convins că multe minciuni nevinovate au evitat conflicte inutile. Din cauza lor am devenit primul «vânător de minciuni din lume»".

În sala de clasă, minciuna este un comportament verbal şi nonverbal, care apare foarte frecvent, de cele mai multe ori ca urmare a unor greşeli de tip managerial ale cadrului didactic. În urmă cu aproape treizeci de ani, profesorul Ekman a început să studieze „comunicările nonverbale ale speciei umane",

observând gesturile, mişcările, atitudinile semenilor săi. De aproape douăzeci de ani, s-a concentrat asupra acelor simptome care permit să se deosebească adevărul de minciună. Cartea sa, *Telling lies*, a cărei primă ediţie apărea în 1985, reprezintă de fapt un adevărat manual pentru descoperirea mincinoşilor de orice fel (din perspectiva cadrului didactic, a elevilor mincinoşi).

Prin gesturi, ţinută, poziţia corpului şi prin distanţa menţinută se realizează o cantitate mai mare de schimburi de mesaje decât prin orice alte canale specifice. Comunicarea verbală este utilizată cu precădere pentru transmiterea informaţiilor, în timp ce canalul nonverbal este folosit pentru exprimarea atitudinii interpersonale, iar în anumite cazuri, pentru a înlocui mesajele verbale.

Indiciile oferite de profesorul Ekman pentru a identifica comportamentele şi atitudinile mincinoase, în general, şi ale elevilor, în special, sunt următoarele.

Elevul care minte ştie perfect că are de susţinut un fel de „examen" în faţa cadrului didactic şi de aceea fiecare cuvânt al său va avea un rol bine determinat. Nu este deci de mare folos să-i fie identificate cuvintele. Multă atenţie trebuie acordată tonului vocii, astfel încât, dacă este uşor să compui un discurs perfect, este foarte greu să-l şi susţii pe tonul just. Experienţa ne învaţă că o persoană tristă vorbeşte pe un ton umil, scăzut şi că veselia pune scântei în glas. Elevului care minte nu-i va fi uşor să pronunţe cuvintele imitând emoţiile provocate de sentimente şi trăiri adevărate. De aceea, mincinosul are note stridente în glas. În 70% dintre cazuri, tonul ţipător denotă furie sau teamă : două simptome care nu pot fi deloc neglijate.

Nu numai tonul vocii, ci şi alte elemente ne pot pune în gardă. Cadrul didactic, vânător de minciuni, trebuie să fie atent la pauzele nejustificate, la ezitările şi la lapsusurile celui care vorbeşte. Un elev care prelungeşte cuvintele, care accentuează în mod neobişnuit unele vocale, care vorbeşte în grabă şi cu prea multă emfază, are, probabil, unele elemente de ascuns.

Concomitent cu vocea trebuie observat dacă elevul nu are tendinţa de a se înroşi, de a deveni palid sau de a respira greu ; toate acestea sunt elemente ale unui stres, care poate indica o minciună latentă. Şi mai este vorba şi despre anumite gesturi, pe care profesorul Ekman le denumeşte „ilustratoarele vorbirii", adică acele gesturi convenţionale pe care toţi le folosim, în mod uzual, pentru a ne ilustra afirmaţiile.

Totodată, alături de gesturile ilustratoare, mai există şi „gesturi de manipulare". Elevul care minte, sau cel care încearcă să ascundă adevărul, e deseori stresat, e stânjenit şi puţin încurcat de ideea că-i înşală pe cei care-l ascultă. El va încerca să-şi ascundă emoţiile, dar îl vor trăda unele mişcări

inconştiente precum: frecarea nasului sau a urechii, o bătaie cu degetul pe obraz, suptul buzelor sau bătaia cu degetele pe un obiect. În ceea ce priveşte conotaţiile educaţionale ale mimicii, profesorul Ekman afirmă că la şcoală, în sala de clasă învăţăm că trebuie să zâmbim convenţional, atunci când „vine inspecţia", când îl intâlnim pe profesor, şi aşa, copiii vor fi învăţaţi să zâmbească din amabilitate sau să se încrunte numai pentru a primi de la cineva ceva.

Unele elemente de decodificare a semnalelor minicinoase sunt:

- durata manifestării nonverbale;
- mişcările spontane;
- nuanţele şi intensităţile mesajelor verbale.

De asemenea, este de menţionat faptul că sunt elevi, şi această manifestare îmbracă forma unor abateri comportamentale grave, care nu au nici o „remuşcare" (trăire psihologică) atunci când mint. Există, totodată, la copil şi tendinţa de minciună transformată în „plăcerea de a minţi", din dorinţa de a fi „mai şmecher decât alţii", fapt care-l face să-şi susţină, de cele mai multe ori, minciuna ca pe un adevăr în care se îndărătniceşte la un moment dat chiar să şi creadă.

Ultimele două forme de manifestare ale minciunii sunt forme mai grave, care nu au nimic în comun cu zâmbetul amabil al unui elev care încearcă să ne convingă de siguranţa şi de dorinţa lui de comunicare într-o situaţie educaţională reală, diametral opusă.

Dincolo de conotaţiile sale, acest fenomen social, dar şi şcolar, există frecvent în clasa de elevi, este o tentaţie foarte la îndemâna elevilor şi solicită din partea cadrului didactic o intervenţie promptă şi pertinentă.

5.6. Agresivitatea

Problematica agresivităţii, fie că îmbracă forma acţiunilor individuale, fie a celor colective, cunoaşte numeroase faţete, fiind un important factor al comportamentului uman. La nivel şcolar, elevul, marea necunoscută, nu de puţine ori este împins la acte necugetate, care nu-şi au o explicaţie raţională a actelor comportamentale respective. Constatările foarte interesante ale specialiştilor în psihologie socială arată că nu numai elevii cu înclinaţii şi chiar trăsături patologice tind să aibă aceleaşi reacţii într-o situaţie de criză şcolară sau extraşcolară.

O constatare interesantă privitoare la starea de pace sau la cea de război stipulează faptul că ultimii 500 de ani ai Europei au fost doar 200 de ani de pace şi restul de 300 de război. După această constatare, cu valenţe de cultură generală, ar fi foarte bine să trecem în revistă structurile şi etiologia afectivităţii, pornind de la principalele orientări cu caracter teoretic ale domeniului.

Profesorul Septimiu Chelcea (1993) defineşte agresivitatea ca orice formă de comportament care are ca scop vătămarea sau jignirea altora. După cum se poate observa:

- agresivitatea nu este un sentiment, ci o formă de comportament;
- agresivitatea implică şi o formă de intenţionalitate (neglijenţa nu este suport al agresivităţii, numai ceea ce este realizat cu discernământ);
- cel vătămat evită, pe cât posibil, agresiunea.

După opinia aceluiaşi profesor, agresivitatea presupune mai degrabă un nivel augmentat, crescut de duritate.

Conceptul de agresivitate apare mai mult în limbajul sociologiei educaţiei, decât în cel al psihologiei educaţiei. Astfel, Buss (*Psihologia agresiunii*, 1961), arată că nivelurile agresivităţii sunt:

1. Agresivitate FIZICĂ.
2. Agresivitate VERBALĂ; criteriile după care a fost analizată sunt:
   - caracterul activ/caracterul pasiv
   - caracterul direct/caracterul indirect

În paragrafele care urmează sunt prezentate principalele manifestări agresive, accentuându-se dezvoltarea comportamentală şi specificul educaţional al acestora.

FIZIC		VERBAL		
ACTIV	PASIV	ACTIV	PASIV	
vătămare lovire	ocuparea spaţiului	injurii	refuzul de a vorbi	DIRECTĂ
găzduirea (tăinuirea) infractorului	refuzul de a elibera spaţiul	zvonuri calomnii	refuzul de a vorbi în apărarea cuiva	INDIRECTĂ

Analiza agresivității din perspectiva paradigmelor sale explicative are următoarea structură :

A. *Paradigma biologică*
McDougall (1923) vorbește despre instinctul agresiv care s-ar afla la temelia războaielor ; Freud (1924) vorbește despre instinctul distructiv (*Thanatos*) ; K. Lorenz (1966) întemeiează etologia (știința care se ocupă de studiul comportamentului animal) și afirmă că agresiunea este o forță a vieții cu rol decisiv în viața socială etc. Alte orientări în interiorul aceleiași paradigme sunt teoria hormonală, structura cerebrală, aberațiile cromozomiale etc.

B. *Paradigma frustrare – agresivitate*
Lansată de Dollard (1939) și explicată ca fiind o tensiune emoțională apărută în urma barierei interpuse în fața desfășurării scopurilor respective. Berkowitz asociază stării de frustrare sentimentul frustrant și probează experimental faptul că „nu întotdeauna cel frustrat dezvoltă un comportament agresiv... trebuie să aibă la îndemână și o armă" ; or, cea care pune la dispoziția sa arma este societatea etc.

C. *Paradigma socio-culturală (educațională)*
Îl aduce în prim-plan pe Bandura și colaboratorii săi (1963), care afirmă că factorii ce pot regla comportamentele agresive sunt : recompensa, pedeapsa și indiferența.

Provenind din latinescul *adgresio*, care înseamnă *atac*, agresivitatea exprimă, potrivit *Dicționarului de Sociologie* (1993), „comportamentul verbal sau acțional, ofensiv, orientat spre umilirea, minimalizarea și chiar suprimarea fizică a celorlalți".

Agresivitatea, agresiunea și violența au nuanțe diferite. Atitudinea agresivă implică scopul distructiv ; violența, fiind o conduită agresivă acută, caracterizată în special prin folosirea forței fizice, este limitată în timp, atât prin rapiditatea trecerii la act, cât și prin rapiditatea realizării agresive. Agresiunea este trecerea de la potențialitate la actul propriu-zis, implicând un comportament cu o motivație : „distrugere parțială sau totală, în sens propriu sau figurat, a unui obiect sau a unei persoane".

Agresivitatea, ca modalitate de relaționare interumană, îmbracă diverse forme, cum ar fi violența – acțiune distructivă îndreptată împotriva oamenilor sau a proprietății care face apel la forța fizică :

– insulta ;
– furtul ;
– constrângerea prin şantaj ;
– ameninţarea.

Deseori, şi în clasa de elevi impulsul agresiv este limitat la competiţie, la atac verbal, la ostilitate, exprimându-se prin injurii, dispreţ, ranchiună etc.

Cercetările de tip psihologic, apropiate modului de exprimare agresiv în clasa de elevi, au demonstrat faptul că la baza agresivităţii se află subaprecierea Eului, o autoevaluare scăzută. Lipsitt (1958) şi Coopersmith (1967) au arătat că, la o listă de adjective, copiii anxioşi au prezentat fără excepţie o autoevaluare scăzută. Block şi Thomas (1979) au concluzionat : tinerii, care la lista de adjective îşi fixează locul mult deasupra mediei, sunt şi ei anxioşi, fapt care a mai fost denumit şi autoevaluare proiectivă.

O altă cauză specifică manifestărilor agresive în clasa de elevi o declanşează mecanismele de apărare la aşa-zisul fenomen de curiozitate blocată. Dacă profesorul nu cunoaşte tendinţa elevului de a se afirma, de a câştiga aprecierea adulţilor, se creează o tensiune puternică, o „anxietate de dependenţă", care, în loc să-l apropie de educator, sub forma frustrantă, îi poate produce o supărare, un sentiment de duşmănie. Anxietatea apare atunci când, în astfel de împrejurări, atitudinea părintească a profesorului nu-i permite dezvoltarea deschisă a agresivităţii.

Copilul anxios se identifică cu normele impuse, le transformă în propriul său sistem de valori, neputându-le însă realiza. Insuccesele sale sunt o imagine nefavorabilă a Eului. Frustrarea stă la baza sentimentelor negative. Frica şi supărarea mobilizează organismul individului spre acele activităţi care au ca rezultat evitarea pericolului. În şcoală, spre a câştiga simpatia colegilor, există elevi care, nereuşind să se impună în planul performanţei şcolare, se lansează în „argumentul agresivităţii".

În ceea ce priveşte comportamentul agresiv al elevilor, în raport cu ceilalţi colegi, s-a constatat că sentimentul de satisfacţie sau de insatisfacţie poate impulsiona o direcţie pozitivă sau negativă. Teama unor elevi pentru o anumită notă, pentru a nu-şi deprecia în ochii celorlalţi imaginea despre sine, poate declanşa un „vid de gândire", având ca efect o emoţie, după cum susţine J. Delumeau, cu efecte mari asupra strategiei viitoare de acţiune.

Reglatorul social al fricii şi agresivităţii este, în viziunea lui Harlow (*Developmental aspects of emotional behavior*), *ataşamentul*, atracţia pentru

sarcinile şcolare, instituirea unui climat favorabil interrelaţionării. Sarcini şcolare accesibile şi atractive, potrivite nivelului de dezvoltare a elevilor, contribuie la întărirea motivaţiei pentru învăţare, comunicare sau relaţionare. Dacă frica şi agresivitatea ajung să domine instanţele raţionale, aceste două conduite emoţionale devin o piedică în formarea oricărui ataşament.

O persoană cu un grad ridicat de nervozitate, provocată de solicitările frustrante ale mediului, este iritabilă, arţăgoasă, instabilă (vezi băncile şcolare), uneori devine brutală în relaţiile cu alţii. Ne mirăm, astfel, de ce elevii îşi înjură profesorii, de ce „chiulesc", de ce-şi „maltratează" colegii mai mici...

Prin masca profesorului „mână de fier", deseori se provoacă durere sau neplăcere, creându-se loc, într-un climat insecurizant, la insatisfacţii emoţionale. În acest caz, actele cadrului didactic pot fi calificate ca fiind agresive. Autoritatea prost înţeleasă devine sursă de agresivitate pentru copil. Tirania impusă de profesori produce o confuzie totală în viaţa sufletească a copilului, având drept consecinţe: dezorganizări, disfuncţii în plan relaţional. Este un pas spre delincvenţă, spre abandon şcolar, chiar spre sinucideri.

Se poate ridica întrebarea dacă agresivitatea e un cuantum de îndrăzneală? Ce îl conduce pe profesor spre violenţă?

Intenţionalitatea este un criteriu important în stabilirea agresivităţii. Pedeapsa educativă este utilizată în sensul nerepetării greşelii; bătaia, cu profunde semnificaţii pentru psihicul copilului, poate lua forma manifestă de umilire. Un copil supus unei maltratări nu este suferind fizic, ci este traumatizat din cauza reprezentării demnităţii sale, brutal călcată în picioare.

Practica pedagogică arată că, pentru atitudini necorespunzătoare, mai utile sunt: încurajarea, dojana, admonestarea. Cu tact, răbdare şi dragoste, promovând modele pozitive şi dezvoltând părţile bune din personalităţile „agresorilor", cadrul didactic poate apela la strategii manageriale experimentate deja, strategiile altruiste.

Agresivitatea infantilă se dezvoltă în raport cu contraacţiunea pedagogică şi tactul pedagogic. Mulţi educatori nu admit agresivitatea deschisă, însă neglijând formele simbolice ale acesteia, care apar sub masca îmbufnării, dispoziţiei rele sau sub forma rezistenţei motorii şi verbale, nu se face altceva decât o dezvoltare a posibilelor conflicte din clasa de elevi.

Deci apariţia şi dezvoltarea unor atitudini şi comportamente agresive sunt într-o dependenţă totală de nonintervenţiile sau de intervenţiile manageriale eronate.

Bibliografie

Bârzea, Cezar, *Arta şi ştiinţa educaţiei*, E.D.P., Bucureşti, 1995.
Berry, Sharon R., *100 Ideas that work ! Discipline în the classroom"*, Colorado Springs, Colorado, 1995.
Bruner, J., *Procesul educaţiei intelectuale*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1970.
Campbell, J.P., *Managerial Behavior Performance and Effectiveness*, McGraw-Hill, New York, 1990.
Carducci, J. Dewey, Carducci, B. Judith, *The Caring Classroom*, Bull Publishing Company, Palo Alto, 1989.
Cazacu, Aculin, *Sociologia educaţiei,* Editura Hyperion, Bucureşti, 1994.
Cerghit, Ioan (coord.), *Perfecţionarea lecţiei în şcoala modernă*, E.D.P., Bucureşti, 1988.
Chanel, Émile, *L'École mal aimée*, L'Imprimerie Floch, Mayenne, 1983.
Chelcea, S., „Psihologie socială", note de curs, Universitatea din Bucureşti, 1993.
Ciolan, Lucian, *Dincolo de discipline. Ghid pentru învăţarea integrată/crosscurriculară*, Centrul educaţia 2000+, Bucureşti, 2003.
Collier, Gerald, *The management of peer - Group Learning*, Society For Research Into Higher Education, Surrey, 1983.
Creţu, Carmen, *Psihopedagogia succesului*, Editura Polirom, Iaşi, 1997.
Cristea, Sorin, *Dicţionar de termeni pedagogici*, E.D.P., Bucureşti, 1998.
Cucoş, Constantin, *Educaţia religioasă*, Editura Polirom, Iaşi, 1999.
Dissons, S., *Faire des adultes*, Dessart, Bruxelles, 1989.
Drăgănescu, M., *Informatica şi societatea*, Editura Politică, Bucureşti, 1987.
Duric, Ladislav, *Éléments de psychologie de l'éducation*, UNESCO, Paris, 1991.
Faure, Pierre, *Un enseignement personnalisé et communautaire*, Casterman, Tournai, 1989.
Fraser, J. Barry, *Classroom Environment*, Croom Helm Ltd., New Hampshire, 1986.
Freeman, Joane, *Pour une éducation de base de qualité*, UNESCO, Paris, 1993.
Froyen, L.A., Iverson, A.M., *School wide and Classroom Management. The Reflective Educator-Leader*, Upper Saddle River NJ, Prentice Hall, 1999.
Good, L. Thomas, Brophy, E. Jere, *Looking în Classrooms*, Harper & Row Publishers, New York, 1983.
Gurvitch, J., *Traité de sociologie*, vol. II, PUF, Paris, 1963.
Halpert, J., *Pädagogische Didaktik*, Andreas Verlag, München, 1993.
Heiland, Helmut, *Schulpraktische Studien*, Klinkhardt, Regensburg, 1993.
Huberman, A., *Cum se produc schimbările în educaţie*, E.D.P., Bucureşti, 1978.

Ionescu, Miron, Chiş, Vasile, *Strategii de predare şi învăţare*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1992.

Iucu, B. Romiţă, *Formarea personalului didactic – sisteme, politici, strategii*, Editura Humanitas, Bucureşti, 2005.

Iucu, B. Romiţă, *Managementul clasei – gestionarea situaţiilor de criză*, Editura Bolintineanu, Bucureşti, 1999.

Iucu, B. Romiţă, *Managementul clasei de elevi – fundamente teoretico-metodologice*, Editura Polirom, Iaşi, 2000.

Jackson, W. Philip, *Life în classrooms*, Holt, Rinehart & Winston, New York, 1988.

Jinga, Ioan, *Conducerea învăţământului*, E.D.P., Bucureşti, 1993.

Kessel, W., *Probleme der Lehrer-Schüler-Beziehungen. Psycho-sociologische Beiträge*", Koulten, Berlin, 1995.

Krappmann, L., *Interaktion und Lernen. Identität und Interaktion*, Simmonson, Düsseldorf, 1994.

Kriekemans, K., *La Pédagogie générale*, PUF, Paris, 1989.

Kutschera, Fr. von, *Einführung in die Logik der Normen, Werte und Entscheidungen*, Verlag Alber, Freiburg, 1983.

Laing, R.D., *Interpersonnelle Wahrnehmung*, Frankfurt, 1994.

Leroy, Gilbert, *Dialogul în educaţie*, E.D.P., Bucureşti, 1974.

Level & Galle, *Behavioral Management*, Syx Press, Londra, 1988.

Linhart, J., *Psihologia învăţării*, SPN, Praga, 1977.

Manolescu, Marin, *Evaluarea şcolară – metode, tehnici, instrumente*, Bucureşti, Meteor Press, 2005.

Martory, I.B., *L'entreprise face à l'investissement en formation du personnel*, PUF, Paris, 1992.

Mitrofan, N., *Aptitudinea pedagogică*, Editura Academiei, Bucureşti, 1988.

Monteil, Jean Marc, *Educaţie şi formare – perspective psihosociale*, Editura Polirom, Iaşi, 1997.

Moscovici, Serge, *Psihologia socială sau maşina de fabricat zei*, Editura Polirom, Iaşi, 1997.

Nash, Roy, *Classrooms observed*, Routledge & Kegan Paul, Londra, 1983.

Neacşu, Ioan, *Instruire şi învăţare*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1990.

Neacşu, Ioan, *Motivaţie şi învăţare*, E.D.P., Bucureşti, 1978.

Neculau, Adrian (coord.), *Psihologia câmpului social - Reprezentările sociale*, Editura Polirom, Iaşi, 1997.

Neculau, Adrian, „Câmpul educativ şi puterea şcolii", în *Revista de Pedagogie*, nr. 3-4, Bucureşti, 1992.

Neculau, Adrian, *Educaţia adulţilor – experienţe româneşti*, Editura Polirom, Iaşi, 2004.

Neculau, Adrian, *Grupurile de adolescenţi*, E.D.P., Bucureşti, 1977.
Negreţ, Dobridor Ioan, *Didactica nova*, Aramis, Bucureşti, 2005.
Negreţ, Dobridor Ioan, Pânişoară, Ion-Ovidiu, *Ştiinţa învăţării*, Editura Polirom, Iaşi, 2005.
Nicola, Ioan, *Microsociologia colectivului de elevi*, E.D.P., Bucureşti, 1974.
Niculescu, Rodica, *Să fii un bun manager*, Editura Port, Tulcea, 1994.
Pânişoară, Ion-Ovidiu, *Comunicarea eficientă*, Editura Polirom, Iaşi, 2004.
Pânişoară, Ion-Ovidiu, *Motivarea eficientă – ghid practic*, Editura Polirom, Iaşi, 2005.
Pânişoară, Ion-Ovidiu, Pânişoară, Georgeta, *Managementul resurselor umane – ghid practic*, Editura Polirom, Iaşi, 2004.
Păun, Emil, „Managementul organizaţiilor educaţionale", note de curs, Universitatea din Bucureşti, 1994.
Păun, Emil, *Sociopedagogie şcolară*, E.D.P., Bucureşti, 1985.
Păun, Emil, *Şcoala – abordare sociopedagogică*, Editura Polirom, Iaşi, 1999.
Perls, Fritz, *The Educational Counselling*, Roschelle College, New Jersey, 1992.
Poenaru, Romeo, *Deontologie Generală*, Erasmus, Bucureşti, 1992.
Potolea, Dan *et alii*, *Structuri, strategii, performanţe în învăţământ*, Editura Academiei, Bucureşti,1989.
Potolea, Dan, „De la stiluri la strategii : o abordare empirică a comportamentului didactic", în *Structuri, strategii, performanţe în învăţământ*, Editura Academiei Române, Bucureşti, 1989.
Potolea, Dan, „Stilurile pedagogice : dimensiuni structurale şi incidente în procesele de învăţare la elevi", în *Revista de Pedagogie*, nr. 12, Bucureşti, 1987.
Preda, Vasile, *Profilaxia delincvenţei şi reintegrarea socială*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1981.
Priesemann, G., *Kommunikation als pädagogisches Problem*, Heinheim, Düsseldorf, 1993.
Radu, I.T., *Psihologie socială*, Editura „exe", Cluj-Napoca, 1994.
Radu, I.T., *Teorie şi practică în evaluarea eficienţei învăţământului*, E.D.P., Bucureşti, 1981.
Rees, W. David, *The Skills of Management*, Routledge, Londra, 1991.
Roman, V., *Noua revoluţie industrială*, Editura Politică, Bucureşti, 1983.
Savage, A., Reconciling your appraisal system with company reality, Institute of Personnel Management, New York, 1994.
Saville-Troike, Mouriel, *The Ethography of Communication*, Basil Blackwell Ldt., Oxford, 1992.
Soetard, M., „Le problème de l'unité des sciences de l'éducation : approche historiques et philosophique", *Éducation comparée*, 1983, nr. 31-32.
Stănciulescu, Elisabeta, *Teorii sociologice ale educaţiei*, Editura Polirom, Iaşi, 1996.
Strumpf, Carl, *Affectivität*, Laut Verlag, München, 1982.

Toea, A., Butucă, A. (coord.), *Ghidul directorului*, D.P.C.-EU/PHARE, Bucureşti, 1997.

Toma, Steliana, *Profesorul, factor de decizie*, Editura Tehnică, Bucureşti, 1994.

Tomşa, Gheorghe, *Consilierea şi orientarea în şcoală*, Casa de Editură şi Presă Viaţa Românească, Bucureşti, 1999.

Ullich, Dieter, *Pädagogische Interaktion*, Beltz Verlag, Weinheim-Basel, 1995.

Ulrich, Cătălina, *Managementul clasei de elevi – învăţarea prin cooperare*, Editura Corint, Bucureşti, 2000.

Vlăsceanu, Mihaela, *Psihosociologia educaţiei şi învăţământului*, Editura Paideia, Bucureşti, 1993.

Voiculescu, Florea, Todor, Ioana, Voiculescu, Elisabeta, *Managementul timpului – o abordare psihopedagogică*, Risoprint, Cluj-Napoca, 2004.

Wallen, J. Karl, Wallen, L. LaDonna, *Effective classroom management*, Allyn & Bacon Inc., Boston, 1988.

Weber, Erik, *Die erziehungstille*, Ludwig Auer, Donauwort, 1986.

Zlate, Mielu, „Model sintetic-integrativ al dezvoltării personalităţii", în *Revista de Pedagogie*, nr. 8, Bucureşti, 1984.

Capitolul 6

Situaţiile de criză educaţională în clasa de elevi

6.1. Caracterizarea situaţiilor de criză educaţională

După cum s-a putut observa până acum, nu puţine sunt cazurile în care cadrul didactic se confruntă cu unele situaţii aparent insolvabile care afectează prin obstaculare bunul mers al activităţilor din clasă.

Încercarea de definire a unei situaţii de criză impune un apel justificat la elemente ale managementului teoretic. Aceasta ar fi definită ca : *un eveniment sau un complex de evenimente inopinate, neaşteptate, dar şi neplanificate, generatoare de periculozitate pentru climatul, sănătatea ori siguranţa organizaţiei (clasei) respective şi a membrilor acesteia.*

Definiţia ar trebui completată cu o serie de elemente conexe cum ar fi, pe de o parte, precizarea gradului de periculozitate, a percepţiei reale ori false a acestuia, iar pe de alta, gradul de probabilitate a evenimentului studiat.

Mecanismele de a prevedea, delimita, defini, controla şi soluţiona o situaţie de criză presupun un efort mare, strategii de intervenţie ferme, dar prudente, un consum sporit de energie nervoasă şi fizică, cu şanse de a determina consecinţe greu de evaluat în planul echilibrului psihic al persoanelor implicate. Traumele pot fi semnificative întrucât „tentaculele" crizei tind să pună stăpânire şi pe elemente conexe, aparent neimplicate în situţia generatoare.

Extensia crizei este favorizată şi de intervenţiile stângace ori chiar de nonintervenţiile cadrului didactic nepregătit şi neabilitat din punct de vedere managerial pentru o asemenea derulare evenimenţială. De obicei situaţia de criză este recunoscută numai în momentele limită, deşi fragmente ale acesteia au fost identificate anterior, limitând la maximum şansele de soluţionare promptă.

Sintetizând *caracteristicile unei crize*, să observăm că aceasta :

- beneficiază de o izbucnire instantanee, de o declanşare fără avertizare; debutează de obicei prin afectarea sistemului informaţional: viciază mesajele;
- îngreunează comunicarea prin obstaculare permanentă, prin destructurarea canalelor;
- urmăreşte instaurarea stării de confuzie;
- facilitează instalarea climatului de insecuritate, generează stări disonante şi panică prin eliminarea reperelor de orientare valorică;
- în planul strategic abordarea managerială a crizei evidenţiază, ineditul stărilor declanşate, faptul că nu poate fi asemănată cu vreun element stabil din starea de normalitate şi impresia de insolvabilitate, despre care am mai amintit, ca imposibilitate a identificării vreunei soluţii de intervenţie eficientă pe termen scurt.

Se pare însă că elementele cu gradul cel mai mare de nocivitate le reprezintă „traumatismele" psihice şi organizaţionale crizele paralizând şi uneori chiar stopând activităţile curente, destructurând echilibrul organizaţiei şcolare atât în interior, prin confuzia şi insecuritatea create, dar şi în exterior, prin discreditarea imaginii colectivului şi a cadrului didactic respectiv.

În majoritatea situaţiilor cadrele didactice îşi centrează eforturile şi atenţia, controlul şi concentrarea asupra situaţiilor didactice, asupra activitătii de predare ignorând, de multe ori nu din rea-voinţă, diversitatea situaţiilor educaţionale ca structuri complexe, atitudinal-relaţionale. Involuntar, asemenea atitudini educaţionale creează un teren propice apariţiei şi dezvoltării fenomenelor de criză. În căutarea identificării multitudinii de *atitudini favorizante apariţiei şi evoluţiei fenomenelor* discutate, au mai fost identificate următoarele:

- intervenţii tardive lipsite de promtitudine şi rapiditate;
- reacţii singulare, incoerente şi absenţa unor strategii clare pe termen lung;
- absenţa fermităţii şi a inconsecvenţei prin neasumarea responsabilităţii intervenţiilor;
- reprezentarea eronată a situaţiei care generează sentimentul incompetenţei şi al neîncrederii în sine;
- teama de represalii din partea superiorilor ierarhici în cazul intervenţiilor personale şi declanşarea unei stări de aşteptare pentru oferta unui portofoliu de soluţii din partea acestora.

Încercând o identificare a *principalelor tipuri de crize*, Ghinea Viorica („Gestiunea crizelor, o provocare pentru managementul educaţiei", lucrare prezentată la Sesiunea de comunicări ştiinţifice, 1996, B.C.P.), alcătuieşte următoarea tipologie :

a. *după gradul de dezvoltare în timp* :
- *instantanee* (apar brusc, fară putinţa anticipării prin predicţii)
- *intermitente* (dispar în urma măsurilor de intervenţie însă reapar după o anumită perioadă de timp) ;

b. *după gradul de relevanţă* :
- *critice* (pot conduce la destructurarea organizaţiei în care au apărut
- *majore* (prezintă efecte importante fără însă a impiedica redresarea organizaţională) ;

c. *după numărul subiecţilor implicaţi* :
- *crize individuale*
- *crize de grup*
- *crize colective, globale.*

Ce fenomene şcolare în interiorul clasei de elevi pot constitui adevărate crize : conflicte şi situaţii relaţionale greu controlabile între :
- *elevi* : certuri injurioase, bătăi soldate cu traume fizice şi psihice (rănirea elevilor) care au implicat mai mulţi elevi ai clasei şi au condus la divizarea grupului ; prezenţa şi infiltrarea unor grupări delincvente, implicarea mai multor elevi ai clasei în asemenea acţiuni : furturi, consum de droguri, abuzuri sexuale, tentative de sinucidere, omor ;
- *profesori – părinţi* : conflicte care pot impieta incomensurabil coeziunea organizaţiei clasei şi a echilibrului atitudinal al cadrului didactic ; denigrări ; mituiri etc. ;
- *inter-clase* : prin exacerbarea stărilor de emulaţie în diverse împrejurări, prin conflicte deschise între membri marcanţi ai celor două colective, toate însă cu proiecţii ample în planul relaţiilor ori a stabilităţii organizaţiei clasei şi identificabile prin scăderea eficienţei activităţilor educaţionale.

Am încercat să identificăm numai câteva din posibilele situaţii de criză intervenite în derularea activităţilor şcolare zilnice. Nu trebuie să se creadă însă că doar stările conflictuale constituie exemple ale situaţiilor de criză.

Există, de asemenea, şi situaţii şcolare cotidiene în care absenţa sau utilizarea incorectă a unor resurse educaţionale se pot transforma în veritabile situaţii de criză : resurse materiale (mobilier inadecvat, rechizite, etc.), resurse financiare, resurse psihologice (capacitatea de muncă a elevilor, starea de pregătire a elevilor, etc.). Dar pentru că am spus că unei crize îi este propriu *atipismul* pare dificil de creionat şi de anticipat configuraţia acesteia.

În una dintre cele mai interesante lucrări apărute recent în literatura de specialitate americană (Robert H.Decker, *When a Crisis Hits Will Your School Be Ready*, Corwin Press, INC, Thousand oaks, California, 1998) *criza este descrisă ca un eveniment emoţional semnificativ, provocat de o schimbare radicală, caracterizat printr-o instabilitate temporală.*

Pornind de la descrierea realităţilor şcolare americane, în instituţiile educaţionale autorul anterior amintit, Robert Decker a identificat următoarele situaţii de criză la nivel instituţional :

- scurt circuit electric (de exemplu, o persoană care a rămas blocată intr-un ascensor) ;
- incendiu în campusul şcolar ;
- deversarea unor substanţe toxice în aer pe perimetreul instituţiei şcolare ;
- evacuarea clădirii şcolii ;
- moartea unor elevi sau a unor profesori ;
- accident într-un mijloc de transport al şcolii ;
- injurii sau atitudini imorale în interiorul campusului ;
- sinucideri sau chiar tentative de suicid ;
- agresiuni în interiorul campusului ;
- violenţa în interiorul campusului şcolar ;
- activităţi teroriste în campus ;
- explozii (în laboratorele de ştiinţe, în centralele termice) ;
- dezastre naturale ;
- persoane "intrus" în interiorul campusului (persoane înarmate) ;
- arestări ale unor profesori sau alte persoane din categoria administraţiei pentru trafic de stupefiante, hărţuire sexuală, violenţă.

În faţa tuturor provocărilor anterioare instituţia şcolară poate fi pregătită sau, din contra, poate deveni cu rapiditate o victimă uşoară. Centrate pe analiza managementului în situaţii de criză la nivelul global al instituţiei, aserţiunile teoretice ale profesorului american sunt interesante pentru formarea

şi pregătirea managerilor şcolii, însă au o relevanţă mai redusă faţă de prezenta noastră investigaţie. Scopurile lucrării noastre sunt focalizate în jurul identificării strategiilor optime de intervenţie ale cadrului didactic pentru soluţionarea şi gestionarea situaţiilor de criză microeducaţională (în clasa de elevi), iar din acest punct de vedere lucrarea profesorului Decker are mai mult un rol de orientare.

Din punctul de vedere al *structurii interne a crizei, ea se prezintă sub forma unei stări complexe, multidimensionale*. În concordanţă cu complexitatea structurală trebuie să fie situate şi demersurile de soluţionare. Din perspectiva axiologică, principiile care e necesar să guverneze intervenţia managerială de soluţionare e bine sa fie următoarele : *sinceritate, cooperare, beneficiu comun*. Rolul calităţilor şi al pregătirii manageriale în diminuarea efectelor produse de starea de criză, dar şi în eradicarea acesteia sunt incontestabile. Simplele informaţii cu caracter ştiinţific din perspectiva pregătirii profesionale a cadrului didactic nu mai sunt suficiente. Am văzut deja cât de prejudicioase pot fi intervenţiile pripite, neconforme cu realitatea şi lipsite de promptitudine ; acum este necesar să analizam efectele unor asemenea măsuri în absenţa temeiurilor manageriale.

Operaţia de gestionare a crizelor, din câte s-a putut observa până acum, dar şi din câte se va observa în aserţiunile de mai jos, este o iniţiativă managerială prin excelenţă care se organizează, se conduce şi se desfăşoară dupa legităţi, principii şi funcţiuni cu o solidă specificitate managerială.

6.2. Gestionarea situaţiilor de criză educaţională

Daniel Gheorghe Luchian, în interesanta lucrare *Managementul în perioade de criză* (Editura Economică, Bucureşti, 1997), arată că „în perioada de criză oamenii proşti dau faliment, iar oamenii deştepţi se imbogăţesc". Înainte însă ca să fie introduse corective ori demersuri de soluţionare, în procesul de stingere şi eliminare a crizei respective, trebuie să fie statuate demersurile de diagnoză iniţială a fenomenelor, de analiză, de elucidare, de investigare. Astfel că prima etapă a activităţii de gestiune a situaţiilor de criză o reprezintă :

6.2.1. Identificarea şi cunoaşterea

Este potrivit pentru debutul analizei să particularizăm situaţiile de criză la nivelul spaţiului şcolar. Fenomenele şcolare în interiorul clasei de elevi pe care noi le-am identificat ca potenţiale stări de criză au fost: conflicte şi situaţii relaţionale greu controlabile între *elevi*: certuri injurioase, bătăi soldate cu traume fizice şi psihice (rănirea elevilor) care au implicat mai mulţi elevi ai clasei şi au condus la divizarea grupului – prezenţa şi infiltrarea unor grupări delincvente, implicarea mai multor elevi ai clasei în asemenea acţiuni (furturi, consum de droguri, abuzuri sexuale, tentative de sinucidere, omor); *profesori – părinţi*: conflicte care pot impieta incomensurabil coeziunea organizaţiei clasei şi a echilibrului atitudinal al cadrului didactic – denigrări; mituiri; *inter-clase*: prin exacerbarea stărilor de emulaţie în diverse împrejurări, prin conflicte deschise între membri marcanţi ai celor două colective, toate însă cu proiecţii ample în planul relaţiilor ori a stabilităţii organizaţiei clasei şi identificabile prin scăderea eficienţei activităţilor educaţionale.

În încercarea noastră de creionare a situaţiilor de criză şcolară în clasa de elevi am identificat numai unele din posibilele situaţii de criză intervenite în derularea activităţilor şcolare zilnice. *Nu trebuie să se creadă însă că doar stările conflictuale constituie exemple ale situaţiilor de criză.*

6.2.2. Etiologia situaţiei de criză

Generată de derularea în forme de manifestare atipice, necesitatea cunoaşterii profunde a situaţiei, dar şi a cauzelor acesteia constituie o a doua etapă în procesele de gestionare a crizelor şcolare. Identificarea cauzalităţii trebuie să constituie un debut necesar al operaţiilor de analiză. Trebuie să recunoaştem că iniţiativa anterioară nu este un demers prea simplu, desfăşurarea sa fiind marcată de strategiile şi de sursele informaţionale, de cantitatea şi relevanţa informaţiilor, dar şi de capacităţile manageriale ale cadrului didactic. Cauzele e bine să fie explorate multicriterial, iar investigaţia în ansamblu să nu capete aspectul unei anchete poliţieneşti. Rolul cadrului didactic nu este de a culpabiliza, de a blama, de a stigmatiza persoanele şi faptele, ci de a accentua ideea de cooperare în rezolvarea crizei. E bine să fie accentuate elementele cu valoare de liant, ceea ce uneşte şi elementele stabile, fapt care conduce la echilibru.

6.2.3. Decizia

Întrucât situaţiile de criză solicită un mare grad de operativitate, orice minut pierdut în fazele incipiente se poate converti în zile de căutări şi de eforturi mai târziu. De aceea, perioadele de criză, evenimente cu caracter atipic, solicită cadrului didactic nu numai promptitudine şi rapiditate (ambele circumscrise eficienţei), ci şi variante rezolutive, de multe ori nestructurate, non-standard, în raport de analiza şi diagnoza iniţială. Numărul alternativelor pentru decizie e bine să fie multiplicat, durata luării deciziei foarte scurtă şi neînsoţită de ezitări. La fel de dăunătoare sunt şi inconsecvenţele, marcate prin reveniri. În teza noastră de doctorat, Romiţă B. Iucu, *Managementul şi gestiunea clasei de elevi*, (Universitatea din Bucureşti, 1999), am prezentat câteva aspecte specifice ale deciziei şcolare în stările de criză educaţională.

6.2.4. Programul de intervenţie

Înainte de a trece la măsurile imediate de soluţionare, e necesar să se alcătuiască un set de operaţii planificate în funcţie de parametrii de definiţie ai crizei. Chiar dacă decizia preliminară a fost luată deja (accentuând valoarea imediată a deciziilor preliminare) ca tip de intervenţie imediată foarte necesară, pentru perspectivele pe termen lung trebuie să fie trasate liniile de evoluţie şi alternativele pentru deciziile secundare. Aspectele operative ale intervenţiilor vor fi îmbinate cu cele care ţin de redresarea şi ameliorarea situaţiei pe termen mediu şi lung. Pe cât este posibil, ar fi bine dacă ar exista şi o eşalonare în timp a următorilor paşi, marcaţi de evidentul caracter probabilist al acestora.

6.2.5. Aplicarea măsurilor

Este bine să se alinieze strategic intervenţiile prin ajustarea lor permanentă la situaţie, la oameni, la caracteristicile momentului ales. Orientarea către scopul comun, eliminarea ostilităţii şi a suspiciunilor, precum şi situarea tuturor celor implicaţi în ipostaza de participanţi activi la procesul de soluţionare a crizei trebuie să constituie constante ale acţiunilor cadrului didactic.

6.2.6. Controlul

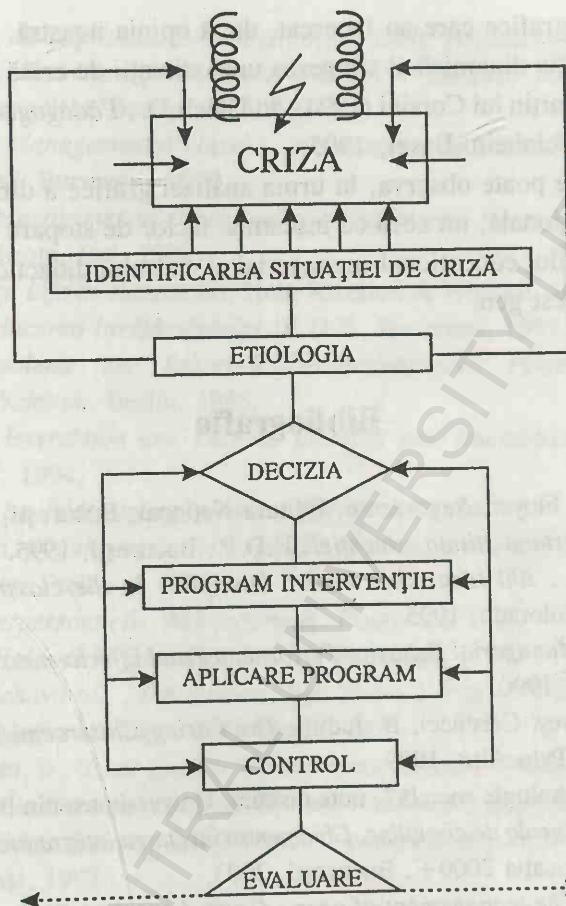
Trebuie să însoţească orice demers acţional. Importanţa acestuia constă în grija pentru localizarea cât mai fidelă a fenomenului, evitarea şi prevenirea altor efecte ale crizei sau chiar micro-crize paralele. De asemenea, diversitatea procedurilor folosite, multe dintre ele fără o pretestare anterioară, solicită o ajustare permanentă a lor din mers fără stagnări şi pauze. Cursivitatea intervenţiilor, gradul de omogenitate şi coerenţa sunt verificate şi optimizate prin intermediul controlului.

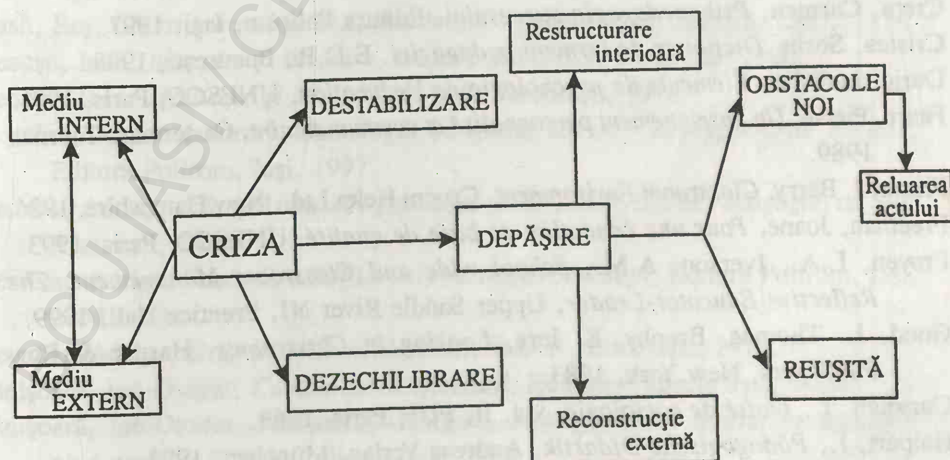
6.2.7. Evaluarea

Are în vedere măsurarea şi aprecierea stării finale a clasei în urma încheierii demersurilor rezolutive. E bine să fie configurate seturi de indicatori relevanţi pentru a evita distorsiunile în apreciere şi pentru certificarea nivelului final. O întrebare se ridică însă aici : când se poate spune despre o criza că s-a finalizat? Nivelurile de conştiinţă ale indivizilor fiind foarte diferite, iar efectele cu care criza s-a soldat nefiind prea uşor de creionat, nici starea finală (cum la fel de greu se creionează şi cea iniţială) nu este simplu de evaluat.

Un obiectiv esenţial al etapei evaluative îl constituie *concluziile* inferate în urma impactului cu starea de criză şi angajarea tuturor celor implicaţi în acţiuni de cunoaştere şi de prevenire a viitoarelor situaţii de acest gen. Semnificaţia acordată evenimentului critic trebuie să constituie un fundament temeinic de învăţare. Un cadru didactic bun, cu experienţă, dar şi cu calităţi manageriale evidente va putea să exploateze întreaga desfăşurare a evenimentelor în favoarea dezvoltării ulterioare a organizaţiei, a eficientizării demersurilor sale personale, dar şi pentru sporirea productivităţii clasei. *O criză poate să fie aşadar formativă* pentru că, dupa cum s-a putut observa, ea îndeplineşte şi o serie de funcţiuni ameliorative, dependente de competenţele manageriale.

Viaţa contemporană trepidantă şi bulversantă, chiar şi în mediile şcolare, obligă cadrele didactice să convieţuiască cu stările de criză, manifestând însă o atenţie crescută faţă de toate simptomele şi stările incipiente declanşatoare ale acestora. Totodată, orice cadru didactic performant, trebuie să-şi formeze încă o strategie de intervenţie managerială în cadrul activităţii educaţionale : gestionarea stărilor de criză apărute în activitatea instructiv-educativă cu clasa de elevi.


CRIZA
IDENTIFICAREA SITUAŢIEI DE CRIZĂ
ETIOLOGIA
DECIZIA
PROGRAM INTERVENŢIE
APLICARE PROGRAM
CONTROL
EVALUARE


Mediu INTERN
Mediu EXTERN
CRIZA
DESTABILIZARE
DEZECHILIBRARE
DEPĂŞIRE
Restructurare interioară
Reconstrucţie externă
OBSTACOLE NOI
Reluarea actului
REUŞITĂ

Elementele grafice care au încercat, după opinia noastră, să ilustreze cel mai exact apariţia dinamică şi stingerea unei stituaţii de criză educaţională în clasa de elevi aparţin lui Corsini (1994), în Ullich,D., *Pädagogische Interaktion*, Beltz Verlag, Weinheim-Basel, 1995.

După cum se poate observa, în urma analizei grafice a dinamicii situaţiei de criză educaţională, tot ceea ce înseamnă factor de stopare al acesteia este dependent de stilul educaţional-managerial al cadrului didactic, de intervenţii în situaţii de acest gen.

Bibliografie

Acland, Andrew Floyer, *Negocierea*, Editura Naţional, Bucureşti, 1998.
Bârzea, Cezar, *Arta şi ştiinţa educaţiei*, E.D.P., Bucureşti, 1995.
Berry, Sharon R., *100 Ideas that work! Discipline în the classroom*, Colorado Springs, Colorado, 1995.
Campbell, J.P., *Managerial Behavior Performance and Effectiveness*, McGraw-Hill, New York, 1990.
Carducci, J. Dewey, Carducci, B. Judith, *The Caring Classroom*, Bull Publishing Company, Palo Alto, 1989.
Chelcea, S., „Psihologie socială", note de curs, Universitatea din Bucureşti, 1993.
Ciolan, Lucian, *Dincolo de discipline. Ghid pentru învăţarea integrată/crosscurriculară*, Centrul educaţia 2000+, Bucureşti, 2003.
Collier, Gerald, *The management of peer - Group Learning*, Society For Research Into Higher Education, Surrey, 1983.
Creţu, Carmen, *Psihopedagogia succesului*, Editura Polirom, Iaşi, 1997.
Cristea, Sorin, *Dicţionar de termeni pedagogici*, E.D.P., Bucureşti, 1998.
Duric, Ladislav, *Éléments de psychologie de l'éducation*, UNESCO, Paris, 1991.
Faure, Pierre, *Un enseignement personnalisé et communautaire*, Casterman, Tournai, 1989.
Fraser, J. Barry, *Classroom Environment*, Croom Helm Ltd., New Hampshire, 1986.
Freeman, Joane, *Pour une éducation de base de qualité*, UNESCO, Paris, 1993.
Froyen, L.A., Iverson, A.M., *School wide and Classroom Management. The Reflective Educator-Leader*, Upper Saddle River NJ, Prentice Hall, 1999.
Good, L. Thomas, Brophy, E. Jere, *Looking în Classrooms*, Harper & Row Publishers, New York, 1983.
Gurvitch, J., *Traité de sociologie*, vol. II, PUF, Paris, 1963.
Halpert, J., *Pädagogische Didaktik*, Andreas Verlag, München, 1993.

Heiland, Helmut, *Schulpraktische Studien*, Klinkhardt, Regensburg, 1993.
Iucu, B. Romiţă, *Formarea personalului didactic - sisteme, politici, strategii*, Editura Humanitas, Bucureşti, 2005.
Iucu, B. Romiţă, *Managementul clasei – gestionarea situaţiilor de criză*, Editura Bolintineanu, Bucureşti, 1999.
Iucu, B. Romiţă, *Managementul clasei de elevi – fundamente teoretico-metodologice*, Editura Polirom, Iaşi, 2000.
Jackson, W. Philip, *Life în classrooms*, Holt, Rinehart & Winston, New York, 1988.
Jinga, Ioan, *Conducerea învăţământului*, E.D.P., Bucureşti, 1993.
Kessel, W., *Probleme der Lehrer-Schüler-Beziehungen. Psycho-sociologische Beiträge*", Koulten, Berlin, 1995.
Krappmann, L., *Interaktion und Lernen. Identität und Interaktion*, Simmonson, Düsseldorf, 1994.
Kriekemans, K., *La Pédagogie générale*, PUF, Paris, 1989.
Kutschera, Fr. von, *Einführung în die Logik der Normen, Werte und Entscheidungen*, Verlag Alber, Freiburg, 1983.
Laing, R.D., *Interpersonnelle Wahrnehmung*, Frankfurt, 1994.
Leroy, Gilbert, *Dialogul în educaţie*, E.D.P., Bucureşti, 1974.
Level & Galle, *Behavioral Management*, Syx Press, Londra, 1988.
Linhart, J., *Psihologia învăţării*, SPN, Praga, 1977.
Mitang, G., Rinner, S., *Total Quality Management*, Treppler Press, Londra, 1995.
Mitrofan, N., *Aptitudinea pedagogică*, Editura Academiei, Bucureşti, 1988.
Monteil, Jean Marc, *Educaţie şi formare - perspective psihosociale*, Editura Polirom, Iaşi, 1997.
Moscovici, Serge, *Psihologia socială sau maşina de fabricat zei*, Editura Polirom, Iaşi, 1997.
Nash, Roy, *Classrooms observed*, Routledge & Kegan Paul, Londra, 1983.
Neacşu, Ioan, *Instruire şi învăţare*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1990.
Neacşu, Ioan, *Motivaţie şi învăţare*, E.D.P., Bucureşti, 1978.
Neculau, Adrian (coord.), *Psihologia câmpului social - Reprezentările sociale*, Editura Polirom, Iaşi, 1997.
Neculau, Adrian, „Câmpul educativ şi puterea şcolii", în *Revista de Pedagogie*, nr. 3-4, Bucureşti, 1992.
Neculau, Adrian, *Educaţia adulţilor - experienţe româneşti*, Editura Polirom, Iaşi, 2004.
Neculau, Adrian, *Grupurile de adolescenţi*, E.D.P., Bucureşti, 1977.
Pânişoară, Ion-Ovidiu, *Comunicarea eficientă*, Editura Polirom, Iaşi, 2004.
Pânişoară, Ion-Ovidiu, Pânişoară, Georgeta, *Managementul resurselor umane - ghid practic*, Editura Polirom, Iaşi, 2004.

Păun, Emil, „Managementul organizaţiilor educaţionale”, note de curs, Universitatea din Bucureşti, 1994.

Păun, Emil, *Sociopedagogie şcolară*, E.D.P., Bucureşti, 1985.

Păun, Emil, *Şcoala – abordare sociopedagogică*, Editura Polirom, Iaşi, 1999.

Poenaru, Romeo, *Deontologie Generală*, Erasmus, Bucureşti, 1992.

Potolea, Dan *et alii*, *Structuri, strategii, performanţe în învăţământ*, Editura Academiei, Bucureşti, 1989.

Potolea, Dan, „De la stiluri la strategii : o abordare empirică a comportamentului didactic”, în *Structuri, strategii, performanţe în învăţământ*, Editura Academiei Române, Bucureşti, 1989.

Potolea, Dan, „Stilurile pedagogice : dimensiuni structurale şi incidente în procesele de învăţare la elevi”, în *Revista de Pedagogie*, nr. 12, Bucureşti, 1987.

Priesemann, G., *Kommunikation als pädagogisches Problem*, Heinheim, Düsseldorf, 1993.

Radu, I.T., *Psihologie socială*, Editura „exe”, Cluj-Napoca, 1994.

Radu, I.T., *Teorie şi practică în evaluarea eficienţei învăţământului*, E.D.P., Bucureşti, 1981.

Rees, W. David, *The Skills of Management*, Routledge, Londra, 1991.

Roman, V., *Noua revoluţie industrială*, Editura Politică, Bucureşti, 1983.

Savage, A., *Reconciling your appraisal system with company reality*, Institute of Personnel Management, New York, 1994.

Saville-Troike, Mouriel, *The Ethography of Communication*, Basil Blackwell Ldt., Oxford, 1992.

Soetard, M., „Le problème de l'unité des sciences de l'éducation : approche historiques et philosophique”, *Éducation comparée*, nr. 31-32, 1983.

Stanciu, I.Gh., *Şcoala şi doctrinele pedagogice în secolul XX*, E.D.P., Bucureşti, 1995.

Stănciulescu, Elisabeta, *Teorii sociologice ale educaţiei*, Editura Polirom, Iaşi, 1996.

Strumpf, Carl, *Affectivität*, Laut Verlag, München, 1982.

Toea, A., Butucă, A (coord.), *Ghidul directorului*, D.P.C.-EU/PHARE, Bucureşti, 1997.

Toma, Steliana, *Profesorul, factor de decizie*, Editura Tehnică, Bucureşti, 1994.

Tomşa, Gheorghe, *Consilierea şi orientarea în şcoală*, Casa de Editură şi Presă Viaţa Românească, Bucureşti, 1999.

Ullich, Dieter, *Pädagogische Interaktion*, Beltz Verlag, Weinheim-Basel, 1995.

Ulrich, Cătălina, *Managementul clasei de elevi – învăţarea prin cooperare*, Editura Corint, Bucureşti, 2000.

Vlăsceanu, Mihaela, *Psihosociologia educaţiei şi învăţământului*, Editura Paideia, Bucureşti, 1993.

Vorobyev, N., „La théorie des jeux", în volumul colectiv *La pensée scientifique*, Mouton, UNESCO, Paris, 1988.

Wallen, J. Karl, Wallen, L. LaDonna, *Effective classroom management*, Allyn & Bacon Inc., Boston, 1988.

Weber, Erik, *Die erziehungstille*, Ludwig Auer, Donauwort, 1986.

Zlate, Mielu, „Model sintetic-integrativ al dezvoltării personalităţii", în *Revista de Pedagogie*, nr. 8, Bucureşti, 1984.

[illegible] comunicare [illegible] educațională", [illegible] Universitatea [illegible], 1996.
[illegible], E.D.P., București, 199[illegible].
[illegible] – abordare sociopedagogică, Editura Polirom, Iași, 1999.
[illegible], București, 19[illegible].
[illegible] Structuri, strategii, performanțe în învățământ, Editura Academiei, București, 1989.
Potolea, Dan, „De la stiluri la strategii: o abordare empirică a comportamentului didactic", în *Structuri, strategii, performanțe în învățământ*, Editura Academiei Române, București, 1989.
Potolea, Dan, „Stilurile pedagogice: dimensiuni structurale și incidențe în procesul de învățare la elevi", în *Revista de Pedagogie*, nr. 12, București, 19[illegible].
Priesemann, G., *Kommunikation als pädagogisches Problem*, [illegible], Düsseldorf, 1993.
Radu, I.T., *Psihologie socială*, Editura „exe", Cluj-Napoca, 1994.
Radu, I.T., *Teorie și practică în evaluarea eficienței învățământului*, E.D.P., București, 1981.
Rees, W. David, *The Skills of Management*, Routledge, Londra, 1991.
Roman, V., *Noua revoluție industrială*, Editura Politică, București, 1983.
Savage, A., *Reconciling your appraisal system with company policy*, Institute of Personnel Management, New York, 1994.
Saville-Troike, Muriel, *The Ethnography of Communication*, Basil Blackwell Ltd., Oxford, 1992.
Soëtard, M., „Le problème de l'unité des sciences de l'éducation: approches historiques et philosophiques", *Éducation comparée*, nr. 31-32, 1983.
Stanciu, I.Gh., *Școala și doctrinele pedagogice în secolul XX*, E.D.P., București, 1995.
Stănciulescu, Elisabeta, *Teorii sociologice ale educației*, Editura Polirom, Iași, 1996.
Strumpf, Carl, *Agressivität*, [illegible] Verlag, München, 1982.
Toca, A., [illegible] (coord.), *Ghidul directorului*, D.P.C.-[illegible], București, 1997.
Toma, Steliana, *Profesorul, factor de decizie*, Editura Tehnică, București, 19[illegible].
Tomșa, Gheorghe, *Consilierea și orientarea în școală*, Casa de Editură și Presă Viața Românească, București, 1999.
Ulich, Dieter, *Pädagogische Interaktion*, Beltz Verlag, Weinheim-Basel, 19[illegible].
Ulrich, Cătălina, *Managementul clasei de elevi – învățarea prin cooperare*, Editura Corint, București, 2000.
Vlăsceanu, Mihaela, *Psihosociologia organizațiilor și conducerii*, Editura Paideia, București, 1993.

Capitolul 7

Stiluri și strategii de intervenție ale cadrului didactic în situații de criză educațională

7.1. Stiluri de intervenţie ale cadrului didactic în situaţii de criză educaţională

Daniel Gheorghe Luchian, în amintita lucrare dedicată situaţiilor de criză educaţională, arată că „managerii proşti dau faliment, iar managerii deştepţi se îmbogăţesc" la confruntarea cu un asemenea moment. Explicaţia acestui fenomen este găsită de autor, preocupat mai ales de soluţionarea situaţiilor de criză economică, în faptul că „managerul prost este pasiv", intervenţiile acestuia caracterizându-se astfel :

- stă şi aşteaptă să treacă efectele crizei ;
- critică numai unul sau mai mulţi colaboratori ;
- pune etiologia crizei pe seama factorilor exteriori sistemului pe care îl conduce ;
- suportă cu tristeţe şi cu resemnare criticile directe ale subalternilor ;
- se destăinuie pe un ton lamentabil superiorilor că trebuie să se lupte ;
- are o atitudine acuzatoare la adresa dificultăţilor care l-au copleşit ;
- este în aşteptarea unor vremuri mai bune ;
- instaurează un climat, o atmosferă apăsătoare şi demotivantă în organizaţie ;
- se inconjoară de subalterni „devotaţi" (mai degrabă supuşi), însă mediocri şi panicaţi.

Autorul amintit îl caracterizează alegoric astfel : „Este ca un şobolan speriat care stă în vizuina lui, alături de ceilalţi confraţi derutaţi. Consumă ultimele rezerve. Impune confraţilor strângerea curelelor şi un regim de austeritate. Este livid, morocănos şi ofticat".

În contradicţie cu stilul de intervenţie al managerului prost, categoria denumită de Daniel Gheorghe Luchian „manager deştept” *este activă*. Caracteristicile acţionale ale acestuia în raport cu situaţia anterioară sunt următoarele:

- restrânge activitatea organizaţiei la cote minime;
- deleagă responsabilitatea prin numirea unui adjunct la conducere el fiind disponibil în permanenţă pentru eventuale deplasări în scopuri publicitare şi de imagine;
- focusează potenţialii clienţi cu energii şi motivaţii pozitive;
- acţionează pe toate planurile posibile pentru redresarea situaţiei: local, regional, naţional, internaţional;
- se pregăteşte pentru activităţi mici, uşor controlabile şi cu şanse mai mari de succes pe termen scurt;
- pleacă în exteriorul organizaţiei pentru a face lobby;
- atacă inteligent potenţialii colaboratori în soluţionarea situaţiei;
- nu renunţa după primele refuzuri;
- *forţează, insistă, revine, atacă*;
- îşi calculează un „profit minim”, de criză;
- „lucrează în avans sau pe datorie şi vinde sub preţul pieţei”;
- încheie înţelegeri ferme pe termene scurte;
- motivează subalternii angajându-i pe toţi în procesul de soluţionare;
- premiază negociatorii şi subalternii.

Metaforic el „este ca un şobolan deştept şi activ, trimite toţi confraţii în exterior să adune de mâncare. Fiecare aduce ce poate în vizuină. Depozitează proviziile. Le gestionează bine. Este grăsuţ, mucalit şi bogat”.

Dincolo de jocul rafinat al cuvintelor, caracterizarea stilurilor de intervenţie ale managerilor în situaţii de criză, în general, şi ale profesorilor în situaţii de criză educaţională, în special, poate conduce la identificarea unei serii de trăsături de personalitate ale intervenientului conforme sau neconforme cu situaţia indicată (şi, implicit, modalităţi de configurare ale strategiilor de intervenţie).

Analiza de tip psiho-socio-pedagogic a problematicii stilului de intervenţie a cadrului didactic în situaţii de criză educaţională, implică o serie de informaţii de natură managerială, dar şi o multitudine de informaţii psihologice.

Abordarea de tip psihologic a problemei anterioare poate şi trebuie să fie conexată în investigaţia de faţă manierei personale în care am privit, personalitatea cadrului didactic. Interesul nostru de studiu îl constituie determinarea unor parametri orientativi de interpretare (statistico-matematică) a valorii intervenţioniste a personalităţii cadrului didactic în soluţionarea unor situaţii

de criză educaţională (a se vedea şi lucrarea Romiţă B. Iucu, *Managementul clasei de elevi – gestionarea situaţiilor de criză educaţională*, Editura Bolintineanu, Bucureşti, 1999).

7.2. Strategii de intervenţie ale cadrului didactic în situaţii de criză educaţională

Încercând să desluşim căile şi modalităţile optime de intervenţie în situaţii de criză, în general, şi în situaţii de criză educaţională, în special, ne-am oprit asupra unor propuneri venite din partea domnului Daniel Gheorghe Luchian, în lucrarea *Managementul în perioade de criză*, în ceea ce priveşte paşii pe care ar trebui sa-i parcurgă managerul (cadrul didactic) în gestionarea şi organizarea intervenţiilor în cazul unor situaţii de criză :

PRIMO TEMPO :

- *scapă de urgenţe*, dar :
  - nu neglija consecinţele negative pe termen lung ;
  - nu abandona atingerea obiectivelor importante, dar mai puţin urgente ;
  - nu încălca şi nu ignora restricţiile stabilite anterior ;
  - nu acţiona sub stres, după inspiraţia de moment ;
- *ordoneaza-ţi ideile*, dar :
  - nu neglija cauzele reale ale problemelor apărute în schimbul efectelor ;
  - nu acţiona prin supra-reacţie ;
  - evită amalgamul de probleme, dorinţe, minuni şi lozinci din minte ta ;
- *nu deveni gorilă* :
  - răutatea oamenilor se accentuează în situaţii de criză ;
  - neuronii nu îi poţi recupera indiferent ce ai face ;
- *decompresarea* :
  - nu te pierde în nimicuri ;
  - subalternii te aprobă pe faţa pentru acţiunile minore de succes, dar te critică pe la spate (că nu eşti un bun manager şi îţi pierzi timpul cu nimicuri) ;

– ţine la distanţă subalaternii care sunt mereu de acord cu tine ;
– apropiete de subalternii care te critică pe faţă ;

- *renunţă la telefoane* :
  – 9 din 10 apeluri sunt neimportante ;
- *scapă de „hoţii de timp"* :
  – paradoxul timpului : ai la dispoziţie doar timpul de care dispui ;
- *anticipează răul* :
  – regula entropiei : *orice acţiune sau eveniment are tendinţa naturală de a evolua în sensul descreşterii eficienţei, cu toate că efortul şi cheltuielile cresc constant* ;
  – nu lăsa acţiunile riscante să se desfăşoare de la sine ;
  – pregăteşte decizii anticipate, secundare pentru cazurile defavorabile ;
  – nu te lăsa luat prin surprindere de cazurile negative care pot apărea ;
  – deşi în interior, într-o asemenea situaţie, eşti pesimist, trebuie să arăţi în permanenţă o figură de om mulţumit şi optimist faţă de toţi ;
- *planificarea* :
  – „lipsa unei planificări în luptă este mai gravă decât războiul însuşi" (De Gaule) ;
  – orice oră petrecută pentru planificarea acţiunilor tale viitoare îţi va economisi 4 ore de execuţie a acţiunilor în derularea lor ;
- *pune-te pe locul doi* :
  – cu toată criza manageriala actuală şi viitoare, managerii români sunt campioni mondiali în abilitatea de a-şi atinge obiectivele personale : primul loc este persoana mea, pe locul doi este persoana mea, pe locul trei este persoana mea, pe ultimul loc este sistemul pe care îl conduc, de la creşă până la minister ;
- *atenuează reculurile* :
  – în perioada de criză fixeaza-ţi mereu trei obiective principale deoarece orice obiectiv principal îţi generează minimum două obiective derivate ;
  – atenuează la maximum contradicţiile dintre obiectivele derivate ;
- *ia „decizii bombă"* :
  – pentru atingerea fiecărui obiectiv principal trebuie să proiectezi un set de decizii dure, care, aplicate, devin restricţii reale ;

- *fixează priorităţi*:
  - aplică regula expansiunii americane: *go step by step*;
  - priorităţile se stabilesc în funcţie de patru factori: câştigul financiar, durata de timp, calitatea produselor şi a serviciilor, cererea reală a populaţiei-ţintă;
- *anticipează întârzierile*:
  - „orice acţiune iţi ia de două ori mai mult timp decât ai calculat iniţial" (Murphy);
  - soluţia mediocră este simplă, soluţia inteligentă este mai complexă;
- *nu da vina pe vecini*:
  - este foarte greu să determini precis cauzele problemelor deoarece ele sunt mascate şi sunt îmbrăcate într-o haină a imposibilului;
  - fereşte-te de managerii care scot total cauzele în afara sistemului pe care îl conduc;
- *respectă regula lui 3*:
  - nu ai voie să mizezi totul pe o singură alternativă; stabileşte-ţi cel puţin trei asemenea soluţii decizionale;
- *fii decis*:
  - cu partenerii nu ai voie să fii nehotărât sau oscilant, deoarece creezi un efect de bumerang, iar ei vor fi nehotarâţi cu tine;
  - mai bine să lucrezi o scurtă perioadă de timp în pierdere decât să iţi pierzi renumele;
- *nu amâna decizia*:
  - amânarea generează şi menţine stresul în comportarea subalternilor şi duce la pierderea eficienţei deciziei;
  - trebuie să acţionezi dur şi în forţă;
  - orice amânare lucrează în defavoarea ta;
- *renunţă la „şefuleţi"*:
  - elimină sau minimalizează pe cât posibil numărul adjuncţilor deoarece pentru a-şi da importanţă produc doar încurcături;
- *încarcă-ţi subalternii*:
  - deleagă autoritatea executanţilor şi ei devin eficienţi deoarece: decid pentru ei înşişi ce lucrări să facă; execută corect lucrările alese; controlează rezultatele obţinute; răspund pentru lucrările executate; sunt plătiţi după calitatea muncii lor;

- *formează echipe*:
  - obligă subalternii să lucreze în echipă – activitatea va fi mai eficientă şi mai bine organizată;
  - fiecare membru al echipei este expert într-un domeniu bine definit;
- *controlează corect*:
  - în perioada de criză trebuie să iţi testezi executanţii, să le determini competenţa reală: explică-le standardele de atins, dă-le mână liberă, controlează-i periodic, compară rezultatele cu standardele, explică-le când şi unde au greşit;
  - personalul trebuie: încărcat la maximum, să le fie fixate obiective, să le dăm mână liberă, să le dăm sarcini precise, să le dăm termene strânse, să fie controlaţi eficient, să le fie corectate abaterile.

SECONDO TEMPO:

- *fă-ţi* feed-back-*ul*:
  - dacă laşi lucrurile să evolueze de la sine, ele se vor degrada continuu;
  - compară ceea ce ţi-ai propus cu tot ceea ce ai realizat şi calculează abaterile;
  - pentru a nu te enerva şi a nu te îmbolnăvi eşti tentat să renunţi la control, fapt care poate minimaliza eficienţa activităţii;
- *condu prin excepţie*:
  - deviza managementului prin excepţie este „nu trebuie să ştii istorie";
  - subordonaţii trebuie să iţi dea informaţii de excepţie;
- *micşorează pauzele*:
  - de obicei inactivitatea este ridicată la nivel de activitate;
  - subalternii trebuie obligaţi să alcătuiască un raport asupra activităţii zilnice;
  - în perioade de criză activităţile trebuie să se desfăşoare continuu, fără întreruperi;
- *relaxează-te*:
  - nimeni nu te menajează în perioadele de criză;
  - trebuiesc planificate anumite perioade de linişte în timpul activităţii manageriale: şi acestea fac parte din proiectarea iniţială;
- *respectă masa*:
  - „Tot ce e bun pe lumea asta e ilegal, imoral sau ... îngraşă" (Murphy);

- *menţine transparenţa*:
  - de frică să nu pierzi hârtiile, le pui la adăpost; este o mare greşeală;
  - regula calvarului: dacă ai nevoie de o hârtie nu o găseşti; când nu mai ai nevoie de ea, apare brusc;
  - organizează activitatea de secretariat;
- *renunţă la ciorne*:
  - trebuie să fii conştient că toate hârtiile ajung, în final şi fără excepţie, la renumitul coş de gunoi;
  - trebuie să ai în permanenţă tăria de a te rupe de trecut, pastrând numai documentele importante;
- *nu îţi mări stresul*:
  - nu îţi încărca locul de muncă cu documente şi accesorii inutile;
- *cere scheme*:
  - o schemă înlocuieşte 1000 de cuvinte şi te face să te simţi mai bine;
  - schemele consumă de zece ori mai puţin timp şi iţi dau posibilitatea să decizi mai repede şi mai eficient;
- *luptă împotriva birocraţiei*;
- *schimbă mereu şi orice*:
  - tot ceea ce este prezent este perimat;
  - aducând schimbări permanente în sistemul pe care îl conduci, te vei menţine pe linia de plutire a eficienţei;
- *fii american*:
  - lucrează mereu după un plan;
  - lucrează *step by step*: „un tun îl dai o dată în viaţă; al doilea tun este o plasă";
- *împarte în sferturi*:
  - împarte-ţi programul zilnic în diviziuni de câte 15 minute; fragmentează-ţi programul tău zilnic în intervale de câte 10 minute şi vei realiza mai multe acţiuni în acelaşi interval de timp;
- *fii flexibil*:
  - durata fiecărei acţiuni trebuie să conţină câte o rezervă;
- *aplică legea Pareto*:
  - în organizarea tuturor resurselor umane şi materiale, cu o parte mică de efort (20%) vei produce o parte mare de rezultate (80%);
  - probabilitatea de rezolvare a problemelor din întâmplare creşte direct proporţional cu mărimea şi efortul depus pentru rezolvarea lor;

- *focusează-te* :
  – evită să te concentrezi greşit ; evită să pierzi timpul ; evită să faci efort.

După cum se poate observa, recomandările formulate pentru manager (în cazul nostru cadrul didactic ca gestionar al situaţiilor de criză educaţională în clasa de elevi) sunt supuse unor condiţii de flexibilitate şi de relativitate evidente. La nivel de sfat, de recomandare însă, elementele anterior prezentate şi luate în seamă pot deveni condiţii favorizante ale succesului în gestionarea situaţiilor de criză.

7.2.1. Intervenţia în raport cu „abaterile liniare"

Decizia care stă la baza actului de intervenţie sau de noninterventie este una nu lipsită de dificultate. Ceea ce este foarte normal de menţionat a fost deja făcut în subcapitolul referitor la decizie, cu referire directă la decizie şi la factorii şi condiţiile de risc ce o însoţesc. Însă decizia de intervenţie în situaţii de criză, situaţii care sunt caracterizate printr-un grad foarte ridicat de risc prezintă o serie de aspecte particulare, de a căror clarificare poate depinde însuşi succesul respectivei intervenţii.

Riscul este definit de Jean Marie Choffray (*Systèmes intelligents de management*, Nathan, 1992) ca fiind o variaţie a valorilor reale faţă de valorile medii sau cele pe care le aşteptăm, variaţii care sunt datorate unor cauze întâmplătoare.

Incertitudinea este definită, în acelaşi context bibliografic, ca o variaţie a valorii reale cauzate de erorile de estimare, şi aceasta datorită puţinelor informaţii asupra factorilor de influenţă sau a imposibilităţii de a lua în considerare toţi aceşti factori.

Atunci când avem de-a face cu o decizie în situaţii de risc sau de incertitudine este recomandabil să se determine în ce măsură modificările dintr-o estimare ar afecta decizia, deci este importantă descifrarea sensibilităţii unei situaţii la modificările unui anumit factor ce nu este cunoscut cu rigurozitate ştiinţifică. O situaţie este certă atunci când nu există nici un dubiu faţă de rezultatul aşteptat. Dacă un anumit factor poate fi variat pe o plajă largă de oferte valorice fără a prezenta un efect important asupra unei decizii de intervenţie, se poate spune despre ea că nu este sensibilă la acel factor. În opoziţie, dacă o mică schimbare a mărimii factorului este identificabilă în efectele unei decizii, spunem despre ea că este sensibilă la acel factor şi deci supusă unor condiţii de risc şi incertitudine.

Parametri după care poate fi analizată o situaţie care implică, dintr-un punct de vedere finalist, intervenţia sau nonintervenţia în asemenea cazuri sunt :

- durata abaterii comportamentale ;
- frecvenţa abaterilor ;
- susceptibilitatea de „contaminare" la nivel de grup ;
- structurile personalitare afectate ;
- consecinţele în planul evoluţiei longitudinale a elevului respectiv.

Toate elementele anterior prezentate sunt dependente şi de ceea ce noi numim, în sens psihopedagogic, copii cu tulburări comportamentale. Încercând să spicuim unele reprezentări clasice, figurate, ale copilului cu tulburări comportamentale, putem alcătui următorul tablou :

- „copilul rău" (Joubrel) ;
- „copilul turbulent" (Wallon) ;
- „copilul revoltat" (Beaujean) ;
- „inadaptatul juvenil" (Lafon) ;
- „copilul cu dezvoltare dizarmonică a personalităţii" (Suhareva) ;
- „copilul irascibil", „hiperactiv", „cu tulburări de caracter" (Boucharlat).

O clasificare simptomatologică a tulburărilor comportamentale propusă de Boucharlat ar cuprinde trei niveluri, şi anume :

a. *Nivelul individual* cuprinde copiii :

- cu variaţii
  - ale dispoziţiei ;
  - ale activităţii (labilitate) ;
- agitaţi ;
- heteroagresivi şi autoagresivi ;
- emotivi, inhibaţi ;
- cu comportament
  - fobic ;
  - obsesional ;

b. *Nivelul relaţional* cuprinde copiii :

- indiferenţi ;
- intorşi spre sine (introvertiţi) ;
- izolaţi ;
- opozanţi ;
- dependenţi ;
- revendicativi (afectivitate) ;

c. *Nivelul social* cuprinzând copiii :

- cu manifestări delincvente ;
- fugari.

Tulburările comportamentale, (din punctul de vedere al managementului clasei de elevi acceptate ca fiind abateri comportamentale), nu pot fi înţelese decât prin raportarea la dezvoltarea bio-psiho-socială a copilului. Totodată ele nu pot fi izolate de mediul socio-familial de viaţă al copilului şi de evaluarea psiho-patologică. Cu relevanţă majoră sunt *variabilele socio-familiale*, ce fac trimitere la :

- istoria grupului familial ;
- istoria relaţiei parinţi – copii ;
- istoria cuplului parental ;
- istoria frăţiei ;
- cultura familială.

Primul pas pe care trebuie să-l întreprindă cadrul didactic în momentul deciziei de intervenţie este diagnoza şi prognoza comportamentală. Ele nu sunt uşor de realizat şi de stabilit, deoarece există probleme practice ale examinarii ce ţin de :

- tipul informaţiei ;
- complexitatea situaţiei ;
- modelul de colectare a datelor (şedinte individuale, întrevederi cu familia) ;
- relaţia cadrului didactic cu anturajul copilului ;
- *modalităţile de examinare* care sunt :
  - observarea comportamentului şcolar ;
  - cunoaşterea universului relaţional ;
  - cunoaşterea trecutului.

Consemnarea datelor se face cu ajutorul unei fişe individuale de examinare psihopatologică :

- anamneza ;
- simptomatologie-diagnostic ;
- factori etiologici şi de prognostic.

Paşii specifici pentru *analiza unui asemenea caz de abatere* sunt următorii :

- observarea pasivă a cazului ;

- necesitatea unei distanţări în raport cu o modalitate de relaţionare indusă de copil cu capcana reacţiilor proiective ;
- contratransferenţiale care, odată conştietizate, permit mobilizarea energiei şi instaurarea unei relaţii de consiliere sănătoase ;
- elaborarea unei relaţii mai structurate prin decodarea problemelor practice ale copilului ;
- elaborarea unui proiect pedagogic centrat pe elementele ascultării active.

Subiectului referitor la ascultarea activă îi putem aloca un spaţiu suplimentar. Din acest punct de vedere putem aprecia că *ascultarea activă* este un mod excelent de a-i încuraja pe elevi să comunice. Interesul pe care îl arătăm persoanei respective o va determina adesea să fie mai comunicativă. Faptul că nu le criticăm elevilor cu care intrăm în relaţii de comunicare gândurile şi sentimentele îi va face să se simtă mai bine şi să se destăinuie mai profund. Ascultarea activă ne ajută să ne descurcăm chiar şi atunci când nu avem nimic de spus şi de comentat.

Atunci când ne concentrăm asupra partenerilor de conversaţie ne vin în minte mult mai uşor subiecte comune despre care putem discuta. Capacitatea umană de a vorbi este de 125 cuvinte pe minut, iar cea de a asculta, de 400 de cuvinte pe minut. Din acest considerent se întâmplă adesea să o luăm înaintea vorbitorului, în timp ce gândurile noastre se pot îndrepta în altă parte. Este deci important faptul de a exersa să ne concentrăm pe ceea ce ne spune cu exactitate celălalt.

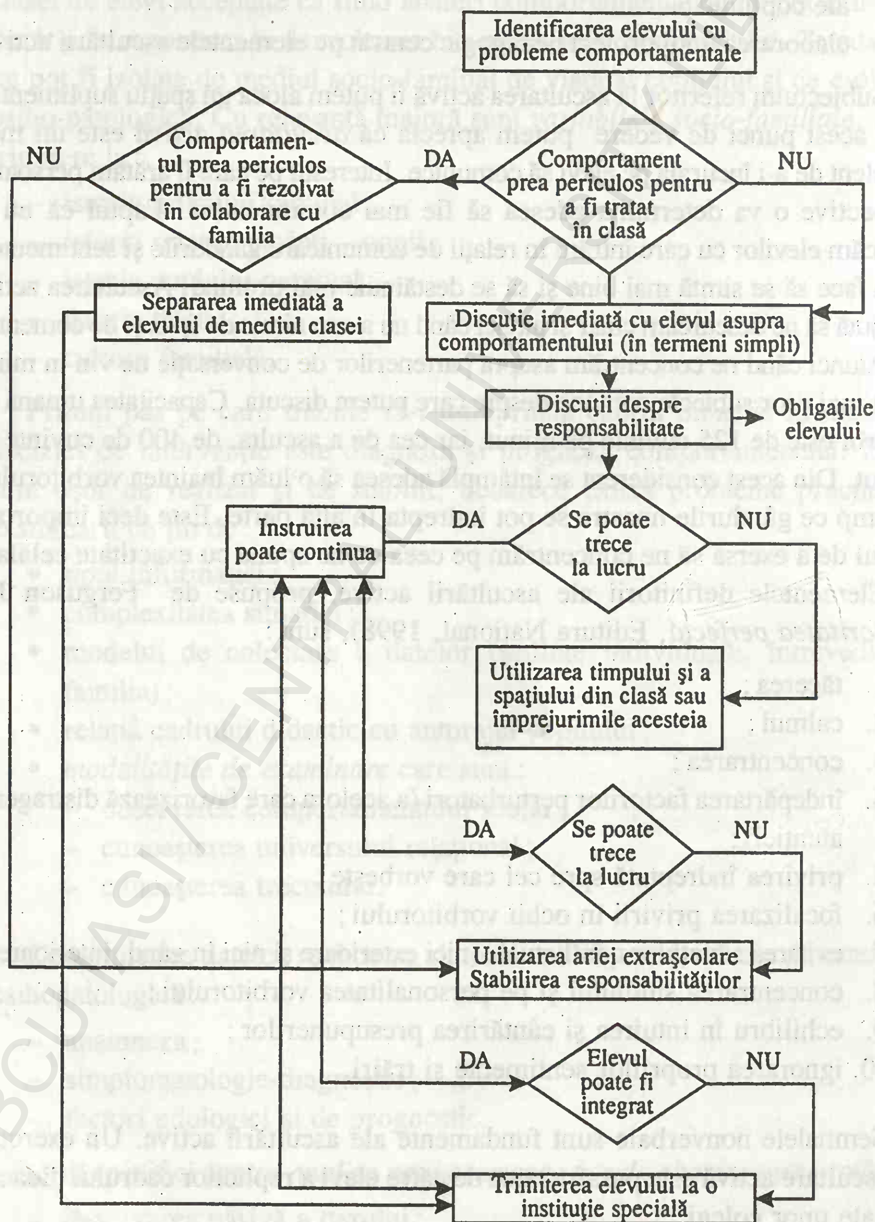
Elementele definitorii ale ascultării active, propuse de Ferguson Jan (*Autoritatea perfectă*, Editura Naţional, 1998), sunt :

1. tăcerea ;
2. calmul ;
3. concentrarea ;
4. îndepărtarea factorilor perturbatori (a acelora care favorizează distragerea atenţiei) ;
5. privirea îndreptată spre cel care vorbeşte ;
6. focalizarea privirii în ochii vorbitorului ;
7. evitarea situaţiilor conflictuale (nici exterioare şi nici în gând, interioare) ;
8. concentrarea studiului şi pe personalitatea vorbitorului ;
9. echilibru în intuirea şi cântărirea presupunerilor ;
10. ignorarea propriilor sentimente şi trăiri.

Semnalele nonverbale sunt fundamente ale ascultării active. Un exerciţiu de ascultare activă este parafrazarea de către elevi a replicilor cadrului didactic sau ale unor colegi.

Ascultarea activă presupune o comunicare mai eficientă, bazată pe o ascultare atentă, comprehensibilă în voinţă şi în fapt, la nivelul clasei de elevi.

Din perspectiva managerială, maniera de reprezentare grafică a abaterii comportamentale poate cunoaşte următoarea formă:



Schema anterioară aparţine lui Freeman Joane, *Pour une éducation de base de qualité* (UNESCO, Paris, 1993) şi relevă paşii pe care-i poate urma cadrul didactic de la identificarea comportamentului „deviant" până la decizia de intervenţie.

O altă perspectivă interesantă privitoare la analiza situaţiilor problematice este cea a lui Kerner&Tregor, „The Rational Manager", în Ioan Jinga, *Managementul educaţional preuniversitar* (ARC, Bucureşti, 1997). Autorii fac distincţia între problemă şi situaţie problematică, aceasta cuprinzând mai multe serii de probleme ce pot fi supuse unor metode algoritmice sau creative de soluţionare. „Problemele" care compun o situaţie problematică pot fi încadrate în trei tipuri posibile :

- probleme de tip abatere;
- probleme de tip optimizare;
- probleme potenţiale.

Intervenţia în cazul situaţiilor problematice presupune planificare în funcţie de tipul problemei. Din punctul de vedere al intervenţiei, aspectele anterior prezentate îmbracă forma unei *asistenţe psihologice*, descriptibilă prin următorii paşi (vezi Laing, R.D., *Interpersonelle Wahrnehmung*, Frankfurt, 1994) :

1. Secvenţa diagnostic : constativă, furnizează date pentru identificarea problemelor, evaluarea şi ierarhizarea, precum şi elaborarea procedurilor de soluţionare;
2. Secvenţa formativ-profilactică : vizează metode şi acţiuni prin care cadrul didactic să înveţe cum să abordeze exigenţele şi solicitările situaţiei-problemă respective în scopul soluţionării acesteia;
3. Secvenţa terapeutico-recuperatorie îmbină deopotrivă elementele de consiliere şi cele de psihoterapie ; ambele au drept scop sprijinirea unei persoane aflate într-o situaţie critică.

Majoritatea abaterilor comportamentale în clasă nu sunt datorate unor patologii psihologice, cât mai ales unor tulburări adaptative şi de comportament. Efectele posibile ale tulburărilor sau abaterilor comportamentale ale elevilor în clasă sunt eşecurile privind adaptarea şi integrarea şcolară, precum şi delincvenţa juvenilă. Copiii cu probleme de integrare şcolară se caracterizează prin :

- insubordonare în raport cu regulile şi normele şcolare;
- lipsa de interes faţă de cerinţele şi obligaţiile şcolare;

– absenteismul, repetenţia, conduita agresivă.

Nivelul de adaptare şi de integrare şcolara poate fi analizat din punctul de vedere a doi indicatori mai importanţi :

a. randamentul şcolar ;
b. gradul de satisfacţie resimţit de elev.

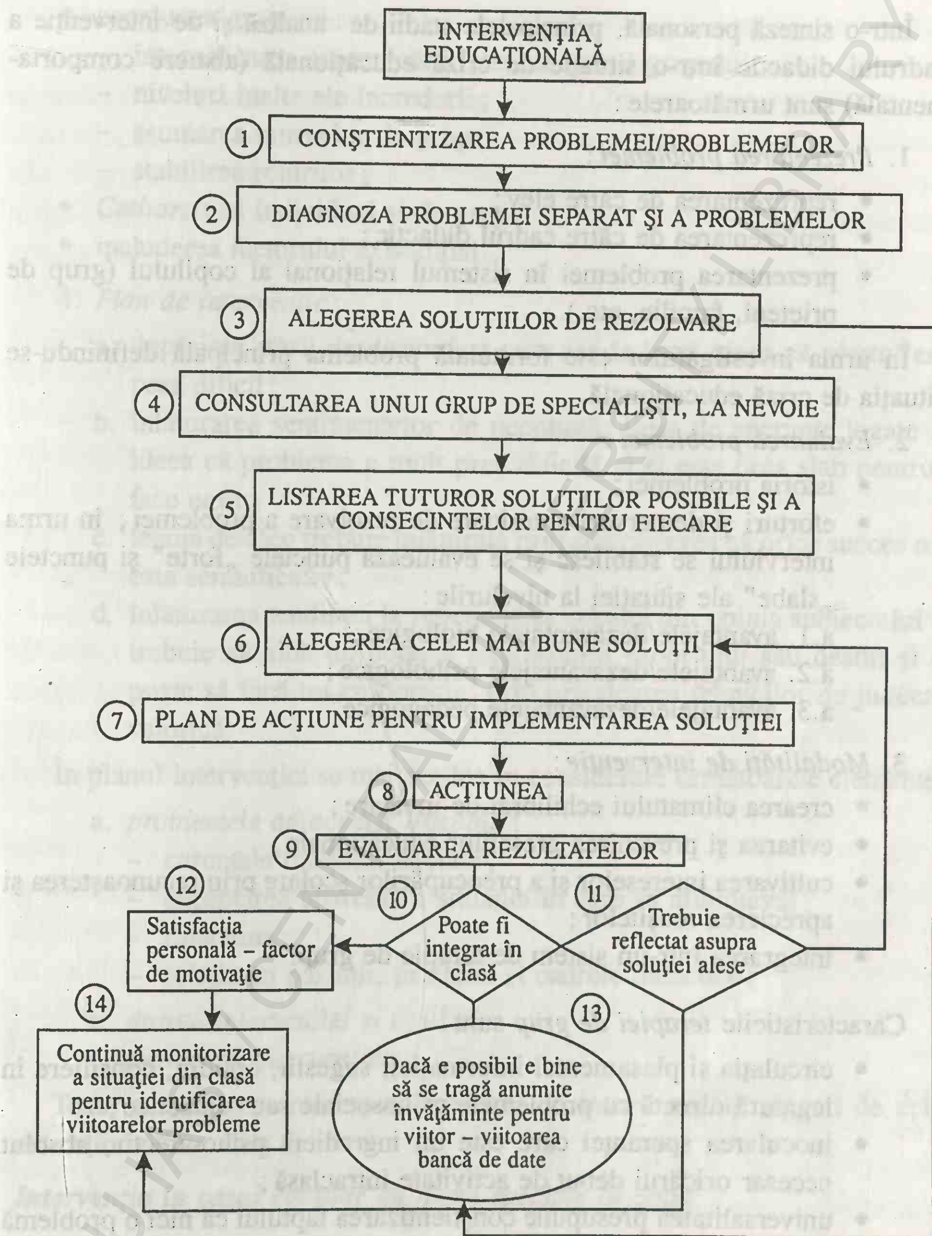
Toate problemele specifice privitoare la situaţiile de criză sunt, după cum am mai amintit, probleme „de tip abatere”, în care, plecându-se de la o situaţie iniţială A către ţinta B, datorită unei cauze (mai multor cauze) are loc o perturbare, o deviere de traiectorie, spre puctul B1, abatând sistemul de la parcursul preconizat. Abaterea comportamentală reprezintă deci această deviere a unui elev de la normele comportamentale stabilite în clasă, deviere soldată cu efecte în planul adaptării şi integrării social-şcolare a elevului respectiv.

În funcţie de criteriile amintite în paragrafele preliminare ale acestui subcapitol, abaterile liniare (cele mai simple ca anvergură şi consecinţe în planul dezvoltării personalităţii) îmbracă frecvent şi forma *alergiei şcolare* (elevii care nu suportă şcoala) datorită unor cauze manageriale clare :

– profesori inapţi, neimplicaţi şi care nu respectă particularităţile de vârstă ;
– profesori care nu fac eforturi de cunoaştere şi de mobilizare a elevului ;
– profesori autoritarişti şi agresivi ;
– profesori inabili din punct de vedere managerial.

Toate aceste motivaţii reprezintă şi o dezvoltare în plan educaţional a unor cauze de tip managerial, pe care o pregătire deficitară a cadrului didactic le-ar putea induce.

În ceea ce priveşte momentele pertinente de intervenţie şi posibilele derulări ale acesteia, schema ce va urma şi care va fi supusă atenţiei şi studiului în paginile următoare, poate să probeze, încă o data dacă mai era nevoie, că acţiunea respectivă este un demers interdisciplinar de anvergură sociologică-psihologică-pedagogică şi managerială, atât de frecvent uzitat încât un cadru didactic bun nu-şi poate permite luxul de a-l rata.



(vezi Heiland Helmut, *Schulpraktische Studien*, Klinkhardt, Regensburg, 1993)

Într-o sinteză personală, principalele stadii de analiză şi de intervenţie a cadrului didactic într-o situaţie de criză educaţională (abatere comportamentală) sunt următoarele:

1. *Prezentarea problemei*:
   - reprezentarea de către elev;
   - reprezentarea de către cadrul didactic;
   - prezentarea problemei în sistemul relaţional al copilului (grup de prieteni, familie, etc.).

În urma investigaţiilor este formulată problema principală definindu-se situaţia de criză educaţională.

2. *Evaluarea problemei*:
   - istoria problemei;
   - eforturi şi demersuri anterioare de rezolvare a problemei; în urma interviului se stabilesc şi se evaluează punctele „forte" şi punctele „slabe" ale situaţiei la nivelurile:
     a.1. avantajele/dezavantajele biologice;
     a.2. avantajele/dezavantajele psihologice;
     a.3. avantajele/dezavantajele pedagogice.

3. *Modalităţi de intervenţie*:
   - crearea climatului echilibrat de invăţare;
   - evitarea şi prevenirea greşelilor educaţionale;
   - cultivarea intereselor şi a preocupărilor şcolare prin recunoaşterea şi aprecierea reuşitelor;
   - integrarea într-un sistem de terapie de grup.

Caracteristicile *terapiei de grup* sunt:

- circulaţia şi plasamentul informaţiei, sugestii, opţiuni, consiliere în legatură directă cu problemele psihosociale sau didactice;
- inocularea speranţei care este un ingredient psiho-afectiv, absolut necesar oricărui debut de activitate intraclasă;
- universalitatea presupune conştientizarea faptului că nici o problemă nu este unică şi personală;
- altruismul;
- reluarea şi corectarea unor obişnuinţe comportamentale;
- dezvoltarea tehnicilor de socializare: învăţarea socială, dezvoltarea competenţelor interacţionale;

- coeziunea grupului :
  - intensificarea comunicării între membrii grupului ;
  - niveluri înalte ale încrederii ;
  - asumarea normelor de grup ;
  - stabilirea rolurilor ;
- *Catharsis*-ul individual şi de grup ;
- includerea factorului existenţial.

4. *Plan de intervenţie* :
   a. depăşirea stării de disconfort care are la bază ideea că efortul este prea dificil ;
   b. înlăturarea sentimentelor de neputinţă, lipsa de speranţe legate de ideea că problema e mult prea dificilă şi el este prea slab pentru a face ceva ;
   c. teama de eşec trebuie înlăturată prin convingerea că orice succes mic este semnificativ ;
   d. înlăturarea tendinţei la rebeliune ce rezultă din opinia subiectului că trebuie să aibă un control total asupra propriului său destin şi că poate să facă tot ce doreşte, prin practicarea tehnicilor de judecată valorică.

În planul intervenţiei se mai pot lua în considerare următoarele elemente :

a. *problemele adiacente, ostilităţi* :
   - carenţele relaţiilor sociale ;
   - acceptarea aparentă a situaţiei în care sa află elevul ;
   - minciuna ;
   - relaţia cu părinţii, prietenii şi cadrele didactice ;
b. *durata intervenţiei şi tipul ei* ;
c. *evaluarea intervenţiei*.

Toate aceste elemente reprezintă baza de intervenţie în situaţii de criză educaţională în clasa de elevi

Intervenţia în cazul copiilor cu nevoi speciale în clasă

S-a conturat în utlima perioadă de timp o nouă paradigmă la nivelul managementului clasei de elevi : *integrarea*, ca principiu organizatoric preluat şi acceptat necondiţionat şi în pedagogia generală.

Cei mai mulţi copii cu probleme de învăţare şi de comportament prezintă şi puncte fierbinţi la nivel social-relaţional. În universul vieţii lor cotidiene,

regulile comportamentale, modalităţile de definire ale informaţiilor şi situaţiilor, precum şi decodificarea modelelor, au o altă semnificaţie statuată prin jocul regulilor şi al normelor stabilite de comunitatea şcolară şi de educator. Rămâne deschisă întrebarea : cu ce drept acordă unii pedagogi eticheta de „handicapat" copiilor dezavantajaţi tocmai în spiritul însuşirilor anterior amintite? Ce trăsături de personalitate determină un anumit tip de percepţie socială pentru copiii cu nevoi speciale? Când cineva este considerat „normal", când diversitatea personalităţii umane poate fi considerată drept apanaj al normalităţii, atunci nu mai avem nevoie de a tinde către aparenţa omogenităţii, şi astfel, anumiţi oameni nu vor mai fi izolaţi, selecţionaţi. În acest caz este drept ca trebuinţele individuale şi problemele descrise anterior să ia într-un timp cât mai scurt locul noţiunii stigmatizate, fără a simplifica prin aceasta acţiunile pedagogice, dar mai ales substratul teoretic, argumentativ.

Tot astfel nu va mai fi creată o a doua categorie de oameni inferiori. Cei fără handicap trec drept normali, iar instituţiile lor ca fiind orientate regulamentar, rectiliniu, în timp ce, prin simetrie, cei cu nevoi speciale, ca anormali, punânduli-se la dispoziţie direcţii specializate de instrucţie şi formare.

În sinteză, integrarea socială nu poate cauza separaţie socială, ci o firească echilibrare a realităţii sociale. Includerea nu va putea fi atinsă prin excludere. Ca pedagogi, trebuie să recunoaştem că diferenţierea şi variabilitatea sunt normale şi că numai pornind de la comunitate ele pot fi acceptate.

Speranţa democratizării societăţii contemporane pe baza respectării drepturilor omului pentru fiecare membru al ei a cuprins de la o perioadă încoace şi persoanele cu nevoi speciale în educaţie pentru care posibilităţile de viaţă normale sunt mai reduse, dar spre care totuşi aspiră. Ar fi de amintit aici câteva pasaje din Statutul Consiliului Europei privitoare la problema abordată : Art. I : „Persoana umană este inviolabilă", Art. II : „Persoana umană are dreptul la dezvoltare liberă", Art. III : „Egalitatea tuturor oamenilor şi interdicţia dezavantajării ori a prejudicierii persoanei umane". Managementul clasei prezintă în momentul de faţă necesitatea schimbării paradigmelor astfel încât evaluarea pedagogică să fie operată la un nivel înalt de obiectivitate, iar noţiunile teoretice să găsească o proiecţie practică la nivelul sarcinilor concrete de intervenţie în dezvoltarea personalităţii. Schimbarea raportului dintre componenta medicală şi cea educativă la nivelul teoriei şi practicii cu persoanele având nevoi speciale este un prim demers al pedagogiei integrative ca funcţiune ce trebuie aplicată imediat.

Managementul clasei de elevi se află în faţa unei noi provocări, pretenţiile pedagogice trebuiesc mărturisite realist, iar dezideratul integrării în ştiinţele generale ale educaţiei trebuie să fie redeschis. Astfel, pe bazele schimbate ale cadrului acţional de astăzi nu vor mai fi posibile separaţiile între şcolile de masă şi şcolile speciale, între pedagogie şi pedagogie specială, iar problematica integrării se va situa pe o poziţie privilegiată la nivelul preocupărilor Ştiinţelor Educaţiei.

Pentru managementul clasei este demnă de luat în seamă deschiderea către pedagogie şi către ştiinţele educaţiei. Sistemul prezentat anterior croieşte drumul unei reale integrări pedagogice în clasă. Ea pune temelia unei punţi de legătură între cele două latifundii spirituale şi ştiinţifice având ca rezultat un înalt nivel calitativ al instrucţiei şi învăţământului cu acest specific. Managementul clasei are atunci posibilitatea de a-şi îndeplini şi nobila misiune de a transcende graniţele fizice şi spirituale dintre copii şi tinerii cu dificultăţi adaptative şi ceilalţi copii din clasă/şcoală. Când integrarea va deveni regulă în orice caz instrucţional, nu va mai fi necesară decât o calificare superioară a cadrului didactic.

Cu privire la schimbarea raportului dintre managementul clasei şi psihopedagogia specială trebuie menţionat că începutul acestuia ar fi bine să se găsească în modificarea personalităţii, a gândirii şi reprezentărilor educatorilor în vederea mobilizarii lor pentru realizarea dezideratului integrării şcolare. Aşadar, sistemul de formare al cadrelor didactice poate fi considerat ca un potenţial element preferenţial pentru introducerea în şcoală şi universitate a ideii şi practicii integrative.

Nu este greu de înţeles de ce e absolut necesară sensibilizarea cu conceptul de integreare, precum şi cu o strategie specifică de calificare a cadrelor didactice în conformitate cu aceste obiective. Această problemă constituie încă o temă fundamentală de investigare pentru specialiştii domeniului ştiinţelor educaţiei. Procesul de formare şi de perfecţionare a cadrelor didactice trebuie să fie reaşezat pe baze noi, refundamentat preluând la nivelurile curriculare conţinuturi privitoare la integrare. La poziţia de până acum a educatorilor au contribuit şi anumite ambiguităţi provocate de nediferenţierea clară a diagnosticului medical cu cel psihologic şi cu terapia educaţională.

Astfel, atât politica educaţională şi şcolară, cât şi ştiinţele educaţiei în general urmează să dezvolte această orientare înspre scopurile şi dezideratele propuse. Cu obiectivitate se cuvine să menţionăm că integrarea nu poate fi

considerată ca unica problemă de studiu a psihopedagogiei speciale, ci va fi substituită treptat de avatarul conştiinţei individuale şi sociale în faţa fenomenului complex provocat de persoanele cu nevoi speciale „handicapaţii handicapaţi de un cuvânt handicapat" (H. Veith).

Prezentăm în continuare un exemplu de integrare institutională în landul german Berlin :

Există la nivelul organizării sistemului şcolar berlinez, pe lângă birouri şcolare competente pentru recomandările privitoare la şcolarizarea integrală a unui copil (în functie de tipologia variată a afecţiunilor psihice), şi alte două modalităţi diferenţiate de şcolarizare omologate :

1. *integrare şcolară / integrare în clasă* :

în această formă sunt acceptaţi cel puţin doi elevi cu nevoi speciale de instrucţie. Frecvenţa şcolară este de aproximativ 21 de copii. Printre aceştia se găsesc şi cei în studiu supunându-se aceluiaşi regim de sarcini instructive, aceloraşi modele comportamentale, aceloraşi obiective luptând în această manieră pentru câştigarea unui statut egal cu al celorlalţi colegi ;

2. *integrarea individuală* :

pentru copiii ce prezintă cazuri demne de a fi investigate separat, izolat, şi forme profunde de retard, cel mai adesea este utilizată această manieră de intervenţie educaţională. Cadrul didactic, sprijinit de consilierul şcolar va acţiona în conformitate cu imperativele situaţionale determinând chiar frecvenţa şcolară şi încărcătura sarcinilor de învăţare. La acestea se adaugă un anumit stil educaţional flexibil şi eficient ; copiii cu nevoi speciale care au absolvit satisfăcător tronsoanele inferioare ale şcolarităţii pot continua mai departe celelalte trepte ale sistemului, câştigând ani de viaţă cronologică şi şcolară. Toate observaţiile şi aserţiunile anterioare şi-au găsit temelia în rezultatele investigaţiilor ştiinţifice pe această temă, desăvârşite în studii de sinteză cu aplicabilitate largă : „împreună , învătare şi viaţă în clasă".

7.2.2. Intervenţia în cazul abaterilor comportamentale grave

După cum am mai arătat deja, din punctul de vedere al analizei noastre, situaţiile de criză educaţională cu gradul cel mai mare de risc şi care presupun consumuri de efort şi de energie semnificative sunt abaterile comportamentale grave, printre care am amintit violenţa, manifestată în plan juridic sub forma delincvenţei.

Abaterea comportamentală gravă poate fi definită ca o atitudine antisocială care poate ajunge până la încălcarea regulilor şi a legilor de drept, sancţionabilă, de cele mai multe ori, pe cale judiciara. Sunt deci încălcate şi violate, de către unii elevi, legile şi regulile de conduită socială şi şcolară, de cele mai multe ori în mod voluntar şi conştient. Faptul acesta atrage după sine o intervenţie promtă atât a factorilor educativi, dar, de cele mai multe ori, şi a celor de ordine publică.

După opinia specialistului Liviu Stoica („Delincvenţa juvenilă”, în Aurora Toea şi Anca Butucă coord., *Ghidul directorului*, Editura Bălgrad, Alba Iulia, 1997), criteriile simptomatice ale deficienţelor comportamentale sunt:

A. *Repetarea şi persistenţa formelor de comportament*:

a. *Agresiune faţă de oameni şi animale*:
- intimidarea celor din jur;
- iniţierea frecventă a bătăilor şi vătămărilor corporale;
- folosirea mijloacelor de vătămare ce pot crea daune integrităţii corporale a colegilor (ciomag, piatră, sticlă, cuţit, armă de foc);
- atitudine nemiloasă/cruzime faţă de animale;
- atitudine nemiloasă faţă de integritatea corporală a semenilor;
- furt într-o confruntare cu victima (jefuire, smulgerea servietei, etc.);
- forţarea unei persoane în săvârşirea actului sexual;

b. *Distrugerea proprietăţii private*:
- intenţia deliberată de distrugere prin foc a unor bunuri, materiale aparţinând altor persoane, în scopul exterminării şi al distrugerii;
- intenţia deliberată de distrugere a unor bunuri materiale aparţinând altor persoane (altă formă decât focul), înşelătorie sau furt;
- violarea proprietăţii cuiva (clădire, maşină);
- folosirea frecventă a minciunii în dobândirea unor bunuri fără a-şi crea vreo obligaţie („a gira” pentru cineva);
- furtul articolelor de valoare fără confruntare cu victima;

c. *Violări/încălcări serioase de principii*:
- nenumărate zile petrecute prin absenteism în afara orelor de şcolare (chiul);
- fuga de la domiciliu;
- fuga de la şcoală;

B. *Framântarea/neliniştea în comportament:*
- creează o deteriorare majoră a personalităţii elevului respectiv;

C. *Dacă elevul are vârsta mai mică de 18 ani :*

- se află sub incidenţa unor reglementări juridice speciale.

Gradul de severitate al abaterilor comportamentale anterior menţionate recomandă o atitudine rezervată a cadrului didactic, întrucât competenţele acestuia în ceea ce priveşte intervenţia sunt limitate. Este recomandabilă, în momentul identificării şi diagnozei unui asemena tip de comportament, apelarea unei echipe interdisciplinare care poate soluţiona, după gradul de severitate, problema în cauză.

Componenţa unei asemenea echipe ar putea sa fie următoarea :

- cadrul didactic ;
- unul dintre parinţi (sau amândoi, în situaţiile în care încrederea elevului în cei doi părinţi este difuză, incertă) ;
- consilierul şcolar ;
- organele poliţieneşti (după caz) ;
- organele judiciare (după caz) ;
- factori de reeducare (după caz).

Echipa nu va avea în componenţa sa colegi de clasă, fiind recomandabilă o izolare şi o menajare a grupului-clasă în faţa unei situaţii cu un grad mare de risc şi de subiectivitate interpretativă. Indiferent cât de bună este pregătirea managerială a cadrului didactic, o intervenţie solitară a acestuia nu poate să fie creditată cu sorţi serioşi de izbândă. Numai colaborarea şi demersurile de consiliere pot să susţină un eventual parcurs acţional îndreptat către succesul educaţional.

Înainte de final, în conformitate cu prevederile legilor şi a regulamentelor şcolare, elemente unitare care ocrotesc copilul şi integritatea sa fizică şi psihică în şcoală, şi în funcţie de care trebuiesc stabilite şi organizate demersurile de intervenţie, sunt următoarele :

- să solicite tot ceea ce doresc ;
- să exprime propriile opinii, stări sufleteşti şi emoţii ;
- să nu fie supuşi la discriminare ;
- să ia propriile hotărări şi să suporte consecinţele ;
- să fie opţională implicarea în problemele grupului şi ale altor membri ai acestuia ;
- să facă greşeli şi să inveţe din ele ;
- să primească exact ceea ce şi cât a plătit ;
- să se razgândească ;

- să aibă intimitatea sa ;
- să aibă succes.

Toate aceste probleme cu conţinut normativ vor reprezenta repere suficient de clare pentru creionarea intervenţiilor educaţionale serioase şi utile atât pentru cadrul didactic, cât şi pentru elev. Problema respectării drepturilor copilului e bine să rămână o constantă şi pentru cadrul didactic în calitate de manager şcolar.

7.2.3. Strategii de negociere în clasa de elevi

Cadrul didactic îndeplineşte în foarte multe situaţii de criză educaţională rolul de mediator, care implică abilităţi manageriale de tipul identificării nevoilor elevilor sau clasei şi apoi de forma găsirii resurselor necesare rezolvării problemelor apărute.

Într-un capitol precedent al acestei lucrări am prezentat dimensiunea normativă a clasei de elevi, anticipând la nivelul respectiv al analizei existenţa a două categorii de norme, *normele implicite şi normele explicite*.

Între cele două şi la nivelul celor două categorii pot apărea o serie de conflicte normative care au un rol distructiv şi destructurant la nivelul grupului-clasă.

De obicei, sunt cunoscute şi apreciate conotaţiile negative ale conflictului, însă Jackson W. Philip (*Live în classroom*, Holt, Rinehart & Winston, New York, 1988), arată că există şi o serie de aspecte pozitive ale conflictului :

- permite expunerea directă a problemelor şi face accesibilă discuţia ;
- poate conduce la soluţii şi la rezultate mai bune pentru toţi ;
- intensifică gradul de comunicare interpersonală şi stimulează o mai mare înţelegere reciprocă ;
- oferă prilej de explorare a problemelor şi de găsire a soluţiilor creative ;
- descătuşează emoţii latente ;
- poate fi sursă de distracţii.

Nu este însă recomandabil să fie asimilate conflictele numai aspectelor şi conotaţiilor lor pozitive, cum nu e bine să fie asimilate nici numai celor negative. Cum însă, de cele mai multe ori, conflictul este un factor destructurant şi perturbator al echilibrului colectivului, tehnicile şi strategiile de depăşire a acestuia pot fi considerate următoarele :

- audierea fără aport emoţional – necesitatea obiectivitaţii faţă de tot ceea ce se prezintă (nonimplicarea) ;

- audierea conţinutului – concentratea pe ceea ce se spune, şi nu asupra modului în care se prezintă; trebuie să se patrundă mai adânc în problema şcolară respectivă;
- concentrarea discuţiei pe conţinut - nu e bine să se abordeze comportamentul unui individ, ci mai ales procesul.

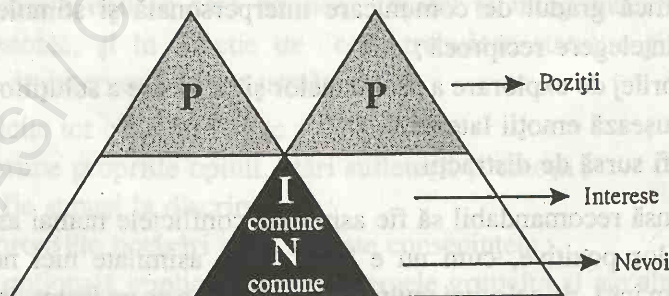
Totodată cadrul didactic ar trebui să-şi pună câteva întrebări interesante legate de problematica unui conflict. Aceste chestiuni ar fi bine să fie puse în limbaj interior:

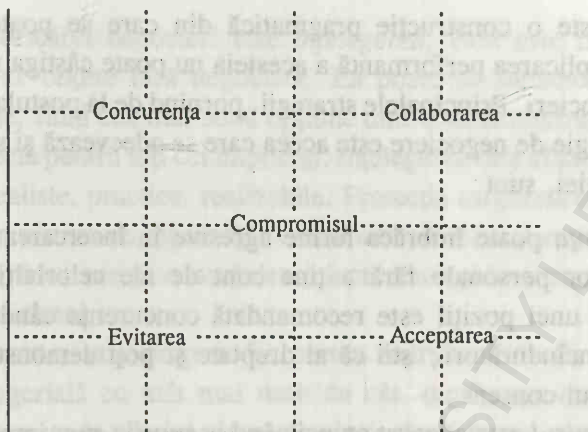
- Ce câştig personal şi ce câştigă clasa evitând conflictul?
- Care sunt costurile personale şi cele de grup în cazul evitării conflictului?
- Ce urmări de durată ar avea una sau alta dintre cele două alternative?
- Cum ar arăta imaginea de durată a relaţiilor interpersonale la nivelul grupului-clasă?

Răspunsurile obţinute la toate aceste întrebări pot să contureze o eventuală strategie de intervenţie. Propunerea noastră este atât de nivel preventiv, cât şi de nivel intervenţionist, sub formă de negociere.

Negocierea este o construcţie subiectivă a unei înţelegeri comune printr-o raportare inteligentă la poziţii, interese şi nevoi (Acland Andrew Floyer, *Negocierea*, Editura Naţional, Bucureşti, 1998; Souni Hassan, *Manipularea în negocieri*, Editura Antet, Bucureşti, 1998).

Potrivit aceloraşi autori, reprezentarea grafică a procesului de negociere poate fi făcută astfel:





Triunghiul P – I – N are ca legendă :

P = poziţii (unghiul de abordare a situaţiei) ;

I = interese (lucruri pe care avem tendinţa să le facem întrucât ne fac plăcere) ;

N = nevoi (aspecte a căror obişnuinţă oamenii încearcă să o evite pentru că este dureroasă).

În situaţia în care I = N, deci interesele şi nevoile coincid, se poate spune că s-a creat deja terenul unei înţelegeri. Înaintarea către întelegerea finală, în acest spaţiu contextual, se realizează deja mult mai uşor. Se recomandă astfel deturnarea atenţiei de la poziţii la nevoi şi la interese, fapt care face ca acestea din urmă să fie mai bine vizualizate în timp ce poziţiile pot fi neglijate.

În situaţia în care I ≠ N, deci interesele şi nevoile nu se confundă, se poate spune că interesele călăuzesc, dar că nevoile conduc. Aceeaşi specialişti evocaţi anterior (Acland şi Souni) afirmă că, în timp ce interesele sunt întotdeauna negociabile, nevoile, prin definiţie, nu se negociază. Dacă ceva se negociază atunci se poate spune cu certitudine că aceea nu este o necesitate. Numai un conflict poate scoate la lumină nevoile (nevoia „de a-şi susţine drepturile", „nevoia de a fi auzit"). Nevoile pot fi reprimate, dar nu pot dipărea. Atât nevoile, cât şi interesele pot fi materiale sau abstracte.

Reuşita într-o negociere educaţională se obţine prin ideea generală că pentru a dobândi ceva, trebuie să acorzi partenerilor şansa de a obţine şi ei ceea ce vor, şi chiar mai mult, prin prezentarea încă de la început a intenţiei şi a disponibilităţilor de negociere.

Strategia este o construcţie pragmatică din care se poate constata că indiferent de aplicarea performantă a acesteia nu poate câştiga toată lumea în urma unei negocieri. Principalele strategii, pornind de la postulatul că cea mai eficientă strategie de negociere este aceea care se adecvează şi se pretează cel mai bine situaţiei, sunt:

- *Concurenţa* poate îmbrăca forme agresive în încercarea de atingere a intereselor personale fără a ţine cont de ale celorlalţi. În sprijinul păstrării unei poziţii este recomandată concurenţa când: te aperi de oameni neîndurători; ştii că ai dreptate şi poţi demonstra; nu există şansa unui consens;
- *Compromisul* este adecvat atunci când scopurile sunt importante; când forţa personală este identică cu cea a partenerului; pentru a câştiga timp în înţelegerile temporare (în cazul asigurării că sunt temporare); ajungerea la soluţii rapide sub presiune de timp; ca o acoperire, când nici concurenţa, nici cooperarea nu sunt de folos;
- *Colaborarea* îmbină caracterul autoritar cu cel cooperant fiind potrivită atunci când: e foarte greu de găsit o soluţie bună pentru ambii parteneri, pentru că interesele sunt prea importante spre a fi compromise; când o înţelegere va avea nevoie de implicarea tuturor elevilor, fiind necesară transformarea deciziei finale în „bun comun"; când situaţia este atât de complicată încât necesită atât transformarea relaţiilor, cât şi înţelegerea asupra subiectelor; când un acord bun necesită o muncă în echipă pe o perioadă de timp;
- *Acceptarea* e opusul concurenţei: neglijarea propriilor interese în efortul satisfacerii altora. Este potrivită atunci când merită să faci concesii pentru a demonstra generozitatea; când interesul este mai mare pentru partener şi există şansa de a face un gest de generozitate pentru îmbunătăţirea relaţiilor; în situaţia în care oricum insuccesul e clar, iar concurenţa ar fi şi mai rea; când ne dăm seama că suntem lipsiţi de dreptate, iar avantajul de a ceda graţios ar face situaţia mai puţin jenantă;
- *Evitarea* absentă a autorităţii şi a cooperarii, neurmărind nici scopurile proprii şi nici pe cele ale partenerului. Este potrivită atunci când subiectul de negociere este lipsit de importanţă şi este doar o parte dintr-o problemă mai mare; când „costurile" negocierii sunt sub beneficiile acesteia.

Concluzia oricărei negocieri este *înţelegerea*, care este mult mai bună decât orice s-ar obţine fără negociere. Ea poate să satisfacă interesele şi nevoile comune, fiind cea mai bună opţiune dintre toate alternativele propuse şi cea mai corectă pentru toţi cei implicaţi. Înţelegerea este eficientă, incluzând aranjamente realiste, practice, realizabile. Protecţia asigurată acesteia trebuie să cuprindă un sistem de siguranţă, concepută anterior pentru cazul în care ceva nu merge, deoarece ea consolidează încrederea şi investeşte într-o relaţie bună la nivelul clasei.

Aserţiunile anterioare propun din partea cadrului didactic o foarte bună prezenţă managerială cu atât mai mult cu cât, după cum am mai amintit, negocierea cunoaşte la nivelul clasei de elevi, două forme caracteristice:

- *negocierea explicită* este consensuală şi deschisă, respectând principiile anterior prezentate.
- *negocierea implicită* în prim-plan sunt elevii care încearcă să verifice, să exploreze limitele culturii normative explicite (încercând să-l determine pe profesor să transceandă sistemele normative).

Nici una dintre ideile menţionate aici nu au valoare decât în contextul generos al subiectului abordat extensiv în lucrarea de faţă, managementul clasei de elevi.

Principalele stiluri de negociere (neidentificate în stare pură, dar cu dominante semnificative pentru fiecare dintre acestea) prezentate de Hassan Souni (1998), în lucrarea *Manipularea în negocieri* (Editura Antet, Bucureşti, 1998), sunt următoarele:

- *Negociatorul cooperant*: presupune respectarea unui anumit număr de reguli cum sunt: transparenţa, loialitatea faţă de partener, respectul pentru obiectivele sale, voinţa de a ajunge la un aranjament pozitiv. În planul eficienţei este un generator de stări pozitive pe termen scurt, mediu şi lung;
- *Negociatorul afectiv*: acţionează şi negociază potrivit sentimentelor şi emoţiilor sale de moment. Departe de a fi pragmatic în negocierile sale, acţionează potrivit afectivităţii situaţionale şi gradului de intensitate a relaţiei cu partenerul. Reacţia sa se bazează pe dorinţa, pe subiectivitate, pe prietenie şi pe respingere. Maniera ideală de combatere este pătrunderea în universul său afectiv;

- *Negociatorul conflictual* este o persoană care acordă prioritate forţei, şi nu diplomaţiei ; foloseşte şantajul sau ameninţarea, renunţă cu uşurinţă la dialog şi abuzează de raportul de forţe. Strategic, pentru a face faţă unui conflictual trebuie să fii mai „conflictual" decât el, sau să îl aduci pe un teren „afectiv" sau „cooperant" ;
- *Negociatorul demagog* apare în absenţa unor mijloace intelectuale, a unor tactici şi strategii, mulţi negociatori se refugiază în spatele minciunilor, manipulării, simulărilor şi duplicităţii. Modalitatea de a contracara o asemenea manifestare managerială este utilizarea celorlalte tipuri de negociere.

Ca urmare a dezvoltării multiple a celor patru stiluri de negociere în condiţiile de criză educaţională pot apărea următoarele *tipuri de negociere* : cooperant-cooperant ; cooperant-afectiv ; cooperant-conflictual ; cooperant-demagogic ; afectiv-cooperant ; afectiv-afectiv ; afectiv-conflictual ; afectiv-demagogic ; conflictual-cooperant ; conflictual-afectiv ; conflictual-conflictual ; conflictual-demagogic ; demagocic-cooperant ; demagogic-afectiv ; demagogic-conflictual ; demagogic-demagogic.

Cunoaşterea formelor şi a genurilor de negociere este o sarcină de maximă importanţă pentru cadrul didactic, din perspectiva formării sale manageriale. La nivelul formării cadrului didactic, dezvoltarea şi exersarea unor strategii de negociere este un obiectiv de primă importanţă al managementului clasei de elevi.

7.2.4. Strategii de intervenţie în plan atitudinal : pedeapsa

Una dintre strategiile de intervenţie cele mai controversate în planul managementului clasei de elevi pare a fi pedeapsa şcolară. Din aceste considerente nici demersul de faţă nu va rezerva un spaţiu prea amplu pedepsei ca manieră de intervenţie în absenţa recompensei. Unii pedagogi consideră pedeapsa ca fiind „mijloc atotputernic" de educaţie, în timp ce alţii o desconsideră până la pragul negării sale totale. Oury afirmă, în lucrarea sa *Spre o pedagogie instituţională*, faptul că „clasa nu se va putea lipsi de sancţiuni şi de pedepse".

Pedepsele, inspirate instituţional din pedagogia herbartiană, erau apreciate ca remarcabile în şcoala tradiţională. Adepţii sentinţelor negative aduc drept argument performanţele elevilor care, din teama de a nu fi pedepsiţi, îndeplinesc

sarcinile didactice (sarcinile sunt îndeplinite de către elevi, ei pot ajunge la performanţe lipsite de durabilitate şi însoţite de anxietate). Sunt cunoscute experimentele clasice care concluzionează că obţinerea unor performanţe superioare (însoţie de progres şi de dezvoltare) prin intermediul utilizării pedepsei este un mit.

Pedagogia contemporană a incercat transformarea acestui mit al anxietăţii într-o realitate educaţională cu conotaţii pozitive (Ullich, 1995). Pedeapsa este o noţiune morală, conexată cu noţiunea de conştiinţă, de vină şi de ispăşire, precum şi un mijloc de dirijare, o strategie, un stimul cu accepţiuni triple :

- dezavantaj (ca ispăşire) ;
- mijloc de corecţie (pedeapsa ca normă) ;
- experienţa neplacută (pedeapsa naturală).

Din punct de vedere managerial, *pedeapsa* este utilă ca mijloc de dirijare, ca normă, fiindcă exercită o influenţă cu adevarat educativă, determinându-l pe cel care a greşit să nu mai dorească să încalce norma, nu din teamă, ci datorită propriei raţiuni. Măiestria cu care un cadru didactic face apel la o astfel de strategie de intervenţie este legată de experienţa sa la clasă, de stilul său educaţional şi managerial. Pedeaspsa aplicată de un cadru didactic care, în mod obişnuit, cultivă o distanţă socio-afectivă semnificativă între el şi elevi, va avea efecte minore, posibil negative ; aceeaşi pedeaspă utilizată de un profesor care se impune în faţa elevilor prin respect, pregătire profesională şi ataşament pentru clasa respectivă (posesor al autorităţii epistemice, în sens bochenskian) are şanse de a se solda cu efecte pozitive mai mari şi va fi benefică pe o perioadă mare de timp.

„Greşeala" – standarde psihopedagogice în managementul clasei de elevi

Greşeala, indiferent de spaţiul educaţional unde este detectată, dar mai cu seamă în spaţiul clasei de elevi, este frecvent acompaniată de calificative negative şi permanent asociată cu carente ale sistemului educaţional. Mai toţi specialiştii care şi-au propus să studieze aceste fenomene au ales titluri provocatoare pentru studiile lor fără a reuşi să ofere însă o soluţie în eradicarea greşelilor.

Greşeala există şi, în loc să ne resemnăm cu gândul că este ceva de domeniul iremediabilului, ar fi mult mai nimerit să o considerăm ca un fenomen natural de învăţare, de educaţie. E bine să fie depăşite accepţiunile

greşelii ca neînţelegeri ale normativităţii ori ca incapacităţi de transpunere în practică ale acestora şi să ne oprim mai mult asupra conţinutului psihologic, iar mai apoi asupra celui recuperator al său.

Concepţiile psiho-pedagogice prezintă greşeala din mai multe perspective:

- *concepţiile clasice* aşază greşeala sub semnul maleficului, al negativului extrem, al incapacităţii totale ori parţiale a individului în raport cu unele elemente psihologice:
  - *aptitudinile* exprimă un nivel redus al inteligenţei, iar eticheta aşezată în dreptul individului ar fi „E redus... e limitat... e prost...". Explicaţia inneistă ţine loc de explicaţie definitivă;
  - *atitudinile*: se vorbeşte despre lipsurile de motivare, de concentrare, de atenţie, de voinţă, tânărul fiind etichetat „poate, dar nu vrea...", „nu e nimeni care să-l incurajeze";
- *concepţiile moderne* caută geneza greşelii, pe de o parte, în disfuncţiile sistemului educaţional familial, şcolar ori social, iar pe de alta, în deficienţele psihice potenţiale ori funcţionale ale individului (spre exemplu, ar fi o neştiinţă de a procesa informaţia, de a o valorifica, dându-se naştere astfel unui nou tip de greşeală, eroarea funcţională).

Puţini sunt educatorii care s-au gândit la starea psihologică a tânărului în momentul greşelii. Reacţia automată, aproape reflexă a adultului la greşeală este sancţiunea, conferind, în această manieră, valenţe educaţionale unei tehnici represive. Stapânindu-ne însă în acel moment şi zăbovind o clipă cu gândul la situaţie, e bine să ne punem întrebarea dacă sancţiunea poate fi atât de educativă, de formativă, încât să conducă la diminuarea ori chiar la eradicarea greşelii. Eficienţa unei intervenţii educative, susţin adepţii unor asemenea procedee, se resimte atunci când efectele nu s-au mai produs într-un interval redus de timp. Este însă de dorit să spulberăm efectele înainte de a ne fi oprit mai intens asupra cauzelor care le-au determinat? Probabilitatea de apariţie într-un interval mai lung de timp a greşelii ar fi cu mult mai mare.

Să nu ne grăbim deci în a apela automat la mijloace punitive, coercitive, în a sancţiona o stare de fapt – greşeala – pe care nici nu o cunoaştem îndeajuns. Au o mare frecvenţă cazurile în care ne sancţionăm adesea pe noi înşine, greşeala copilului fiind o replică în miniatură a comportamentului nostru necontrolat de dinainte.

Sancţiunea noastră instantanee îl inhibă pe individ, obligându-l de multe ori să devină iraţional, să opereze cu un comportament (catalogat de noi ca fiind corect) impus, străin, pe care nu-l poate înţelege şi chiar accepta.

Opinam că ar fi mai eficientă abordarea mai elastică a problemei „greşelii" fără a continua să o mai considerăm o „pacoste" , o nenorocire, ba din contra, „un cadou" care trebuie primit cu înţelepciune pentru al dărui, la rândul nostru, în forma reală, corectă şi educativă tânărului. Nu trebuie să evităm nici o greşeală, să le exploatăm pe cele care apar şi să le convertim prin tact în instrumente de educaţie profitabile.

O manieră de a depăşi eroarea este aceea de a o înţelege şi pătrunde, de a face o „psihanaliză" a disfuncţiilor observate ale acesteia. De aceea, primele şi cele mai mari dificultăţi consistă în recunoaşterea greşelii de către tânăr, acceptarea intimă a acesteia, conştientizarea raţionamentului ori a comportamentului eronat şi, în cele din urmă, adoptarea sau construirea unui răspuns „aşteptat" mai aproape de corectitudine la problema respectivă. Efortul de introspecţie a raţionamentului este o intervenţie foarte complicată, dureroasă şi aproape imposibil de realizat de unul singur. Nu este deloc agreabil nici chiar pentru un tânăr să-şi recunoască şi să-şi accepte propria greşeală datorită afectivităţii care impregnează foarte mult aceste procese. E evident că pentru un tânăr e mult mai simplu să admită eroarea şi să abandoneze ideea ori comportamentul greşit decât pentru un adult.

În rândurile unor cadre didactice mai dăinuie şi acum o idee foarte defavorabilă din punct de vedere instructiv-educativ : greşeala este utilizată ca mijloc de clasificare a elevilor, ca atribut al statutului socio-afectiv al lor, ca element de comparaţie şi de separare a celor „buni" de cei „slabi". Eroarea este inconştient aşteptată, solicitată, dar nu pentru a construi prin intermediul acesteia, ci pentru a „demola".

Fără a cădea în capcana unui cult al erorii, fără a încuraja falsul şi mediocritatea relevate adeseori prin greşeală, considerăm potrivită schimbarea de optică asupra acestui subiect. Aşa cum contemporaneitatea ne obligă să convieţuim cu foarte multe alte elemente psihologice incomparabil mai nocive (stresul), de ce nu ar fi mai convenabilă apropierea de greşeală, acceptarea acesteia şi exploatarea ei în favoarea noastră. Aidoma unui material radioactiv, în condiţii de grijă şi pricepere, greşeala poate deveni energizantă, motivantă, educativă deci, revelatoare şi iluminatoare.

Să fim mai indulgenţi, deci, cu asemenea „cadouri" formative, să le potenţăm forţele educative refuzând argumentul vetust al traditiei şcolare.

Spiritul pedagogic modern ne obligă să înţelegem şi să tratăm nu numai diferenţiat şi situaţional greşeala, ci şi cu o atitudine schimbată: intransigentă, dar deschisă, motivantă şi cooperantă. Temeiurile care fundamentează decizia unei intervenţii corective în cazul erorii trebuie să fie deci cele psihopedagogice.

*

După cum se observă, apelul la pedeapsă poate fi făcut numai în măsura în care subiectul are o anumită maturitate psihocomportamentală, atunci când a dobândit conştiinţa de sine şi de ceilalţi. Aplicată în condiţiile imaturităţii psihice, pedeapsa nu provoacă decât teamă, intimidare, anxietate, suferinţă – sentimente care vor genera efecte opuse celor aşteptate, soldate uneori cu reacţii adverse, agresive.

Copilul pedepsit în mod repetat se poate simţi suprasolicitat, ceea ce poate influenţa negativ conţinutul educaţiei şi instruirii; de asemenea, pot apărea atitudini generale negative (permisivismul) sau regresiuni în domeniul sensibilităţii. După cum se observă, pedeapsa este un mijloc de educaţie foarte dificil de utilizat din punct de vedere al managementului clasei de elevi. Efectele sale sunt vizibile atât în plan cognitiv, cât şi în plan afectiv, dar valenţele pozitive sunt dependente de maturizarea morală copilului.

Se poate afirma că utilizarea pedepsei este posibilă doar la anumite vârste începând cel mai devreme cu vârsta de 5-7 ani, când copilul are un sâmbure de judecată morală. Înainte de această vârstă, pedeapsa are doar rezultate de disciplinare momentană, fără consecinţe în formarea personalităţii.

E. Geissler propune diferenţierea între pedeapsa disciplinară şi pedeapsa educativă; după cum şi Collier (1983) propune să se utilizeze formula de „mijloace pregătitoare ale educaţiei”.

Ca forme ale pedepselor disciplinare, pot fi amintite:

- lucrarea de pedeapsă;
- arestul;
- ameninţarea şi pedepsirea prin notare;
- pedepsirea indirectă prin părinţi.

Toate aceste pedepse sunt folosite ca factori externi de dirijare şi nu duc la îndeplinirea scopurilor aşteptate, la formarea unor sisteme interne de conducere a propriei conştiinţe.

În ceea ce priveşte pedepsele educative, ele au ca drept scop transformarea în sens pozitiv a voinţei celui pedepsit; copilul să aibă întotdeauna responsabilitatea faptelor sale. De aceea, trebuie să se ia în considerare gradul de

judecată şi de responsabilitate pe care îl are copilul atunci când îl supunem unei pedepse. În cazul în care elevul nu are capacitatea de a înţelege cauza pedepsei el va răspunde fie prin resemnare, fie prin opoziţia vizibilă, dependent de trasăturile sale de personalitate.

Formele pedepsei educative sunt următoarele:

– privarea de afectivitate;
– repararea greşelii;
– ispăşirea.

Ceea ce trebuie reţinut la acest tip de pedepse este că provoacă o înţelegere valorică a faptelor fără a utiliza ameniţările care, de regulă, provoacă anxietatea.

Toate aspectele pedepsei şcolare sunt dependente de competenţele psihopedagogice ale cadrului didactic, dar, după cum am încercat să demonstrăm în paginile anterioare, dublate şi de competenţe manageriale solide şi exersate. Numai procesul de formare iniţială al cadrelor didactice poate satisface exigenţele profesionale ale managementului clasei de elevi şi, implicit, eficientizarea acţiunilor cadrului didactic în câmpul profesional pedagogic.

Bibliografie

Acland, Andrew Floyer, *Negocierea*, Editura Naţional, Bucureşti, 1998.

Bârzea, Cezar, *Arta şi ştiinţa educaţiei*, E.D.P., Bucureşti, 1995.

Berry, Sharon R., *100 Ideas that work! Discipline în the classroom*, Colorado Springs, Colorado, 1995.

Bruner, J., *Procesul educaţiei intelectuale*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1970.

Carducci, J. Dewey, Carducci, B. Judith, *The Caring Classroom*, Bull Publishing Company, Palo Alto, 1989.

Campbell, J.P., *Managerial Behavior Performance and Effectiveness*, McGraw-Hill, New York ,1990.

Chanel, Émile, *L'École mal aimée*, L'Imprimerie, Floch, Mayenne, 1983.

Choffray, Jean Marie, *Systèmes intelligents de management*, Nathan, 1992.

Chelcea, S., „Psihologie socială", note de curs, Universitatea din Bucureşti, 1993.

Collier, Gerald, *The management of peer - Group Learning*, Society For Research Into Higher Education, Surrey, 1983.

Creţu, Carmen, *Psihopedagogia succesului*, Editura Polirom, Iaşi, 1997.

Cristea, Sorin, *Dicţionar de termeni pedagogici*, E.D.P., Bucureşti, 1998.

Cucoş, Constantin, *Educaţia religioasă*, Editura Polirom, Iaşi, 1999.

Dissons, S., *Faire des adultes*, Dessart, Bruxelles, 1989.
Duric, Ladislav, *Éléments de psychologie de l'éducation*", UNESCO, Paris, 1991.
Faure, Pierre, *Un enseignement personnalisé et communautaire*, Casterman, Tournai, 1989.
Fraser, J. Barry, *Classroom Environment*, Croom Helm Ltd., New Hampshire, 1986.
Freeman, Joane, *Pour une éducation de base de qualité*, UNESCO, Paris, 1993.
Froyen, L.A., Iverson, A.M., *School wide and Classroom Management. The Reflective Educator-Leader*, Upper Saddle River NJ, Prentice Hall, 1999.
Good, L. Thomas, Brophy, E. Jere, *Looking în Classrooms*, Harper & Row Publishers, New York, 1983.
Gurvitch, J., *Traité de sociologie*, vol. II, PUF, Paris, 1963.
Halpert, J., *Pädagogische Didaktik*, Andreas Verlag, München, 1993.
Heiland, Helmut, *Schulpraktische Studien*, Klinkhardt, Regensburg, 1993.
Ionescu, Miron, Chiş, Vasile, *Strategii de predare şi învăţare*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1992.
Iucu, B. Romiţă, *Managementul clasei – gestionarea situaţiilor de criză*, Editura Bolintineanu, Bucureşti, 1999.
Iucu, B. Romiţă, *Managementul clasei de elevi – fundamente teoretico-metodologice*, Editura Polirom, Iaşi, 2000.
Iucu, B. Romiţă, *Formarea personalului didactic – sisteme, politici, strategii*, Editura Humanitas, Bucureşti, 2005.
Jinga, Ioan, *Conducerea învăţământului*, E.D.P., Bucureşti, 1993.
Jackson, W. Philip, *Life în classrooms*, Holt, Rinehart & Winston, New York, 1988.
Kessel, W., *Probleme der Lehrer-Schüler-Beziehungen. Psycho-sociologische Beiträge*, Koulten, Berlin, 1995.
Krappmann, L., *Interaktion und Lernen. Identität und Interaktion*, Simmonson, Düsseldorf, 1994.
Kriekemans, K., *La Pédagogie générale*, PUF, Paris, 1989.
Kutschera, Fr. von, *Einführung în die Logik der Normen, Werte und Entscheidungen*, Verlag Alber, Freiburg, 1983.
Laing, R.D., *Interpersonnelle Wahrnehmung*, Frankfurt, 1994.
Leroy, Gilbert, *Dialogul în educaţie*, E.D.P., Bucureşti, 1974.
Level & Galle, *Behavioral Management*, Syx Press, Londra, 1988.
Linhart, J., *Psihologia învăţării*, SPN, Praga, 1977.
Luchian, Daniel Gheorghe, *Managementul în perioade de criză*, Editura Economică, Bucureşti, 1997.
Mialaret, G., *Éducation nouvelle et monde moderne*, PUF, Paris, 1969.

Miroiu, Adrian (coord.), Pasti, Vladimir, Codiţă, Cornel, Ivan, Gabriel, Miroiu, Mihaela, *Învăţământul românesc azi*, Editura Polirom, Iaşi, 1998.

Monteil, Jean Marc, *Educaţie şi formare – perspective psihosociale*, Editura Polirom, Iaşi, 1997.

Moscovici, Serge, *Psihologia socială sau maşina de fabricat zei*, Editura Polirom, Iaşi, 1997.

Nash, Roy, *Classrooms observed*, Routledge & Kegan Paul, Londra, 1983.

Neculau, Adrian, *Educaţia adulţilor – experienţe româneşti*, Editura Polirom, Iaşi, 2004.

Negreţ, Dobridor Ioan, *Didactica nova*, Aramis, Bucureşti, 2005.

Negreţ, Dobridor Ioan, Pânişoară, Ion-Ovidiu, *Ştiinţa învăţării*, Editura Polirom, Iaşi, 2005.

Nicola, Ioan, *Microsociologia colectivului de elevi*, E.D.P., Bucureşti, 1974.

Niculescu, Rodica, *Să fii un bun manager*, Editura Port, Tulcea, 1994.

Neacşu, Ioan, *Instruire şi învăţare*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1990.

Neculau, Adrian, *Grupurile de adolescenţi*, E.D.P., Bucureşti, 1977.

Neculau, Adrian (coord.), *Psihologia câmpului social - Reprezentările sociale*, Editura Polirom, Iaşi, 1997.

Neculau, Adrian, „Câmpul educativ şi puterea şcolii", în *Revista de Pedagogie*, nr. 3-4, Bucureşti, 1992.

Păun, Emil, *Sociopedagogie şcolară*, E.D.P., Bucureşti, 1985.

Păun, Emil, „Managementul organizaţiilor educaţionale", note de curs, Universitatea din Bucureşti, 1994.

Păun, Emil, *Şcoala – abordare sociopedagogică*, Editura Polirom, Iaşi, 1999.

Pânişoară, Ion-Ovidiu, *Comunicarea eficientă*, Editura Polirom, Iaşi, 2004.

Pânişoară, Ion-Ovidiu, Pânişoară, Georgeta, *Managementul resurselor umane – ghid practic*, Editura Polirom, Iaşi, 2004.

Pânişoară, Ion-Ovidiu, *Motivarea eficientă - ghid practic*, Editura Polirom, Iaşi, 2005.

Perls, Fritz, *The Educational Counselling*, Roschelle College, New Jersey, 1992.

Poenaru, Romeo, *Deontologie Generală*, Erasmus, Bucureşti, 1992.

Potolea, Dan, „De la stiluri la strategii : o abordare empirică a comportamentului didactic", în *Structuri, strategii, performanţe*, Editura Academiei Române, Bucureşti, 1989.

Potolea, Dan *et alii*, *Structuri, strategii, performanţe în învăţământ*, Editura Academiei, Bucureşti, 1989.

Potolea, Dan, „Stilurile pedagogice : dimensiuni structurale şi incidente în procesele de învăţare la elevi", în *Revista de Pedagogie*, nr. 12, Bucureşti, 1987.

Preda, Vasile, *Profilaxia delincvenţei şi reintegrarea socială*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1981.

Priesemann, G., *Kommunikation als pädagogisches Problem*, Heinheim, Düsseldorf, 1993.

Radu, I.T., *Psihologie socială*, Editura „exe”, Cluj-Napoca, 1994.

Rees, W. David, *The Skills of Management*, Routledge, Londra, 1991.

Savage, A., Reconciling your appraisal system with company reality, Institute of Personnel Management, New York, 1994.

Saville-Troike, Mouriel, *The Ethography of Communication*, Basil Blackwell Ldt., Oxford, 1992.

Soetard, M., „Le problème de l'unité des sciences de l'éducation: approche historiques et philosophique”, *Éducation comparée*, nr. 31-32, 1983.

Souni, Hassan, *Manipularea în negocieri*, Editura Antet, Bucureşti, 1998.

Stan, Emil, *Managementul clasei*, Editura Aramis, Bucureşti, 2003.

Stănciulescu, Elisabeta, *Teorii sociologice ale educaţiei*, Editura Polirom, Iaşi, 1996.

Strumpf, Carl, *Affectivität*, Laut Verlag, München, 1982.

Stoica, Liviu, „Delincvenţa juvenilă”, în Toea, A., Butucă, A.(coord.), *Ghidul directorului*, DPC-EU/PHARE, Bucureşti, 1997.

Toea, A., Butucă, A. (coord.), *Ghidul directorului*, D.P.C.-EU/PHARE, Bucureşti, 1997.

Toma, Steliana, *Profesorul, factor de decizie*, Editura Tehnică, Bucureşti, 1994.

Tomşa, Gheorghe, *Consilierea şi orientarea în şcoală*, Casa de Editură şi Presă Viaţa Românească, Bucureşti, 1999.

Ullich, Dieter, *Pädagogische Interaktion*, Beltz Verlag, Weinheim-Basel, 1995.

Ulrich, Cătălina, *Managementul clasei de elevi – învăţarea prin cooperare*, Editura Corint, Bucureşti, 2000.

Vlăsceanu, Mihaela, *Psihosociologia educatiei şi învăţământului*, Editura Paideia, Bucureşti, 1993.

Vorobyev, N., „La théorie des jeux”, în volumul colectiv *La pensée scientifique*, Mouton, UNESCO, Paris, 1988.

Wallen, J. Karl, Wallen, L. LaDonna, *Effective classroom management*, Allyn & Bacon Inc., Boston, 1988.

Weber, Erik, *Die erziehungstille*, Ludwig Auer, Donauwort, 1986.

Concluzii

Lucrarea de faţă tratează o temă de maximă importanţă pentru procesul de formare iniţială şi continuă a cadrelor didactice, adresându-se în aceeaşi măsură atât educatoarelor, învăţătorilor, institutorilor, cât şi profesorilor, interesaţi de perfecţionarea activităţilor, a climatului şi a relaţiilor educaţionale stabilite cu/în clasa de elevi. Preocupare modernă în ştiinţele contemporane ale educaţiei, managementul şi gestiunea clasei de elevi, ca tematică de studiu, figurează pe lista disciplinelor recomanadate de Ministerul Educaţiei Naţionale în curricula obligatorie pentru pregătirea continuă a cadrelor didactice. Atât prin structură, cât şi prin conţinut, lucrarea de faţă încearcă să ofere o serie de răspunsuri la problemele controversate pe care le ridică procesele şi fenomenele psihopedagogice, de instruire şi de educare, la nivelul clasei de elevi, utilizând ca modalitate explicativ-teoretică paradigma managerială.

Scopul materialului parcurs îl reprezintă însuşirea principalelor repere teoretice ale managementului clasei de elevi, ca domeniu de studiu al ştiinţelor educaţiei, precum şi conştientizarea statutului managementului clasei de elevi în programul de formare iniţială şi continuă a cadrelor didactice.

Obiectivele operaţionale, reprezentate de disponibilităţile acţionale ale cititorilor după parcurgerea materialului de studiat, fac referire la următoarele comportamente educaţionale :

- Determinarea specificităţii abordării manageriale în procesul de învăţământ.
- Operarea cu conceptele specifice temei : planificare, organizare, coordonare, control, evaluare, decizie, intervenţie, situaţie de criză, gestionarea situaţiilor de criză educaţională.
- Descrierea principalelor dimensiuni ale managementului clasei de elevi, în condiţiile activităţii educaţionale concrete.
- Identificarea situaţiilor de criză educaţională încă din faza incipientă, ordonându-le şi clasificându-le în funcţie de specificitatea acestora.

- Determinarea soluţiilor pertinente pentru diferitele situaţii de criză educaţională.
- Evaluarea avantajelor şi a limitelor unor decizii de intervenţie în situaţii educaţionale specifice.

Parcursul teoretic al prezentei lucrări descrie punctele de mai jos :

1. Caracterizare generală

Domeniu de cercetare în ştiinţele educaţiei care studiază atât perspectivele teoretice de abordare ale clasei de elevi, cât şi structurile dimensional-practice ale acesteia (ergonomică, psihologică, psihosocială, normativă, relaţională, operaţională şi creativă), în scopul facilitării intervenţiilor cadrelor didactice în situaţiile educaţionale concrete, prin exerciţiul microdeciziilor educaţionale.

Rolurile manageriale ale cadrului didactic :

– *planifică* activităţile cu caracter instructiv şi educativ, determinând sarcinile şi obiectivele pe variate niveluri, îşi structurează conţinuturile esenţiale şi alcătuieşte orarul clasei ;
– *organizează* activităţile clasei, fixează programul muncii instructiv--educative, structurile şi formele de organizare. Cousinet a atribuit educatorului sarcina de a constitui şi determina climatul şi mediul pedagogic ;
– *comunică* informaţiile ştiinţifice, seturile axiologice sub forma mesajelor, stabileşte canalele de comunicare şi repertoriile comune. Activitatea educativă implică de altfel şi un dialog perpetuu cu elevii, ilustrat prin arta formulării întrebărilor, dar şi prin libertatea acordată elevilor în structurarea răspunsurilor (merită să subliniem de asemenea şi stimularea elevilor în facilitarea procesului de punere a întrebărilor). Dialogul elev – profesor necesită un climat educaţional stabil, deschis şi constructiv ;
– *conduce* activitatea desfăşurată în clasă, direcţionând procesul asimilării, dar şi al formării elevilor prin apelul la normativitatea educaţională. Durkheim defineşte conduita psihopedagogică a educatorului prin intermediul noţiunii de „dirijare” care facilitează construcţia sentimentelor şi a ideilor comune ;

- *coordonează*, în globalitatea lor, activităţile instructiv-educative ale clasei, urmărind în permanenţă realizarea unei sincronizări între obiectivele individuale ale elevilor cu cele comune ale clasei, evitând suprapunerile ori risipa şi contribuind la întărirea solidarităţii grupului ;
- *îndrumă* elevii pe drumul cunoaşterii prin intervenţii punctuale adaptate situaţiilor respective, prin sfaturi şi recomandări care să susţină comportamentele şi reacţiile elevilor ;
- *motivează* activitatea elevilor prin formele de întăriri pozitive şi negative ; utilizează aprecierile verbale şi reacţiile nonverbale în sprijinul consolidării comportamentelor pozitive ; orientează valoric prin serii de intervenţii cu caracter umanist tendinţele negative identificate în conduitele elevilor ; încurajează şi manifestă solidaritate cu unele momente sufleteşti ale clasei ;
- *consiliază* elevii în activităţile şcolare, dar şi în cele extraşcolare, prin ajutorare, prin sfaturi, prin orientarea culturală şi axiologică a acestora. Un aport deosebit îl are intervenţia educatorului în orientarea şcolară şi profesională, dar şi în cazurile de patologie şcolară ;
- *controlează* elevii în scopul cunoaşterii stadiului în care se află activitatea de realizare a obiectivelor, precum şi a nivelurilor de performanţă ale acestora. Controlul nu are decât un rol reglator şi de ajustare a activităţii şi atitudinii elevilor ;
- *evaluează* măsura în care scopurile şi obiectivele dintr-o etapă au fost atinse prin instrumente de evaluare sumativă, prin prelucrări statistice ale datelor recoltate şi prin elaborarea sintezei aprecierilor finale. Judecăţile valorice emise vor constitui o bază temeinică a procesului de caracterizare a elevilor.

2. Dimensiunile managementului clasei

2.1. Dimensiunea ergonomică

2.1.1. *Dispunerea mobilierului în sala de clasă*

Mobilierul şcolar reprezintă o parte importantă a bazei tehnico-materiale a învăţământului şi, potrivit specialiştilor domeniului, este compus dintr-o serie de piese de mobilă folosite în mediul şcolar, ca suporturi conexe, în scopul îndeplinirii unor obiective educaţionale.

În compoziţia mobilierului şcolar intră atât piesele destinate locurilor de studiu şi de învăţare ale elevilor, cât şi mobilierului personal rezervat cadrului didactic.

Atributele moderne ale mobilierului sălii de clasă sunt, după Ullich (1995) :

- *simplitatea* ;
- *funcţionalitatea* ;
- *durabilitatea* ;
- *instrucţionalitatea* ;
- *modularitatea* : mobilierul să poată fi organizat şi reorganizat, compus şi descompus, în funcţie de sarcina didactică fundamentală şi de stilul educaţional al cadrului didactic.

2.1.2. *Vizibilitatea*

- Vizibilitatea este condiţionată de dispunerea mobilierului în clasa de elevi şi de starea de sănătate a elevilor (copiii cu deficienţe de vedere, cu deficienţe de auz, cu deficienţe structurale ale scheletului, precum şi copiii care, din punct de vedere fizic, sunt variabili după înălţime).
- Este recomandabilă şi aici *stimularea unei dinamici a poziţiilor ocupate în bănci de elevi*, astfel încât permutările respective să nu încalce legile biologice, fizice şi medicale anterioare, dar, totodată, să nu contravină nici normelor psihopedagogice, instructiv-educative şi de socializare ale elevilor în sala de clasă.

2.1.3. *Amenajarea sălii de clasă*

- Cultura grupală a clasei de elevi presupune promovarea atât a unor *valori instrumentale*, cât şi a unor *valori expresive* (sloganuri, simboluri, ceremonii, ajungându-se chiar până la adevărate „ritualuri de socializare"), cele din urmă constituindu-se în adevărate fundamente pentru primele.
- Un simbol al clasei, o melodie preferată, un joc preferat, o poveste reprezentativă pentru clasă, câteva seturi de fotografii cu membrii clasei constituie tot atâtea ocazii de configurare indusă unei culturi expresive şi mai târziu instrumentale la nivelul clasei de elevi, prin intermediul unor pârghii de construcţie şi de reglare, de tip managerial.

2.2. Dimensiunea psihologică

Modul de concretizare structural-integrativă a *capacităţii de muncă* a elevilor în legătură directă cu managementul clasei de elevi se prezintă astfel :

– capacitatea de învăţare („învăţarea normativă") ;
– trăsăturile de personalitate (accent pe dimensiunea relaţional-valorică şi socio-interacţională).

2.2.1. *Capacitatea de învăţare*

- Elementul primordial al capacităţii de învăţare îl reprezintă determinarea *stării de pregătire a elevilor*: asimilată ca „nivel de dezvoltare psiho-educaţională care face posibilă abordarea cu succes a unor obiective sau sarcini de învăţare" (Dan Potolea, „Curriculum", note de curs, Universitatea din Bucureşti, 1991).
  a. *Nivelul dezvoltării biopsihosociale*.
  b. *Starea de pregătire* la nivel de abilităţi, cunoştinţe în raport cu un conţinut predeterminat.
  c. *Componenta motivaţională* asimilată cu atenţia şi interesul.
- *Capacitatea de învăţare* a elevilor, în concepţia autorului Florea Voiculescu, (Aurora Toea şi Anca Butucă coord., *Ghidul directorului*, Editura Bălgrad, Alba Iulia, 1997), prezintă următorii determinanţi structurali ai capacităţii de învăţare :
  1. *resurse intelectuale*: informaţia stocată în memoria de lungă durată, algoritmi de operare cu informaţia, strategii de gândire ;
  2. *resurse reglatorii* : trebuinţe de diferite niveluri, motive de diferite intensităţi şi forme, interese şi însuşiri ale voinţei ;
  3. *resurse comportamental-instrumentale*: deprinderi, comportamente, conduite.

2.2.2. *Fundamentele psihologice ale competenţelor socio-relaţionale*

- Structural, elementul motivaţional care coagulează întreaga teorie privitoare la fundamentarea psihologică a competenţelor sociorelaţionale este *convingerea* ca element psihologic complex, cognitiv, afectiv şi voliţional.

- Paşii *instrucţiei voluntare*, propuşi de Ladislav Duric în *Éléments de psychologie de l'éducation* (UNESCO, 1991), privesc următoarele componente voluntare:
  1. Conceperea unui proiect care trebuie să fie conform normelor şcolare. Obiectivele stabilite e bine să fie clare şi precise, concrete şi motivante pentru elevi. Totodată, se pot fixa atât obiective pe termen lung, cât şi obiective pe termen scurt.
  2. Iniţiativa – manifestată prin disponibilitate şi spirit de decizie, curaj şi independenţă în alegerea obiectivelor, ca şi în realizarea lor. Sarcina cadrului didactic este de a stimula iniţiativa elevilor, exploatând toate ocaziile disponibile.
  3. Perseverenţa trebuie şi ea pusă în valoare ori de câte ori cadrul didactic surprinde momentul oportun pentru dezvoltarea voinţei elevului respectiv.

2.3. Dimensiunea socială

2.3.1. *Clasa ca grup social*

„Ansamblu de indivizi (elevi), constituit istoric, între care există diverse tipuri de interacţiuni şi relaţii comune determinate" (Mielu Zlate).

- Caracteristici ale clasei ca grup social:
  - *întinderea clasei* are în vedere numărul de elevi care compun grupul şi pune în discuţie extensia numerică optimă a acesteia;
  - *interacţiunea* membrilor clasei, vizate fiind interacţiunile directe, nemijlocite şi multivariante;
  - *scopurile*, atât cele pe termen scurt, cât şi cele pe termen lung, prin conştientizarea lor de către elevi, pot deveni motorul dezvoltării grupului pe perioada şcolarităţii; arta cadrului didactic ca manager constă în fixarea, pe lângă obiectivele şcolare formale, şi a unei serii de *obiective social-afective*;
  - *structura grupului* poate fi analizată dual în ceea ce priveşte grupurile mici şi implicit clasa de elevi, atât ca modalitate de legătură a membrilor grupului în plan interpersonal, cât şi ca ierarhie internă a grupului;
  - *compoziţia şi organizarea* sunt rezultatul interacţiunii tuturor celorlalte caracteristici ale grupului, definitoriu din punctul de vedere al acesteia fiind gradul de omogenitate sau de eterogenitate a clasei;

din acelaşi indicator de dinamică a grupului-clasă mai poate fi derivată şi o altă caracteristică a acesteia : coeziunea ;

- Tot în investigarea specificului grupului-clasă pot fi plasaţi şi alţi doi parametri de analiză dinamică, *sintalitatea*, înţeleasă ca personalitate a grupului respectiv şi *problematica liderilor*.

2.3.2. *Structura informaţiei sociale în grupul-clasă*

Cercetările cele mai interesante la acest nivel sunt consacrate raportului dintre informaţie, circulaţia acesteia şi dinamica grupului. Yona Friedman a criticat iluzia comunicării globale la nivelul grupului :

- *Valenţa* reprezintă numărul de indivizi cu care un individ dat (membru al clasei, spre exemplu) poate comunica direct într-un timp dat : fie la receptare (a da răspuns unui stimul), fie la emisie (a influenţa printr-un stimul care cere un răspuns).

- *Capacitatea de transmitere* definită prin pierderea de informaţie în momentul în care un mesaj tranzitează un individ.
  Friedman prezintă grupurile dintr-o perspectivă informaţională ca fiind de două tipuri : a) *egalitar* şi b) *ierarhizat*. (Într-un grup dat, ierarhia se stabileşte printr-un bilanţ informaţional – numit de autor *balanţa influenţelor* – al fiecărui individ. Bilanţul este diferenţa dintre influenţele pe care le primeşte şi influenţele pe care le exercită individul respectiv. Dacă bilanţul este egal pentru toţi membrii grupului, atunci grupul este egalitar ; dacă, dimpotrivă, bilanţul este inegal, atunci grupul este ierarhizat.)
  Foarte interesant, mai ales pentru un grup cum este cel şcolar, bazat eminamente pe informaţie, este faptul că Friedman defineşte *influenţa* ca „rezultanta unui schimb informaţional între unul şi mai mulţi indivizi, influenţa celui dintâi fiind măsurată prin efectul produs de schimbul informaţional asupra comportamentului celorlalţi".

- Dacă în urma unor calcule se ajunge la concluzia că bilanţul e acelaşi pentru toţi şi egal cu zero, grupul este egalitar, în timp ce, dacă bilanţul e diferit, grupul este ierarhizat.
  „Nici un grup egalitar compus din fiinţe umane nu poate avea mai mult de 16 membri."

2.3.3. *Individualizare, grupare şi organizare în sala de clasă*

Profesorul Dan Potolea de la Universitatea din Bucureşti, referindu-se la problema diversificării modalităţilor şi a structurilor organizatorice în şcoală, abordează triadic această realitate educaţională:

1. Diversificare instituţională:
   - *diversificarea studiilor*:
     - organizatorică (teoretic, profesional);
     - cursuri opţionale;
     - schimbarea structurii clasei de elevi;
   - *clase de nivel*;
   - *grupe de nivel*;
   - *clase speciale*;

2. Diversificare curriculară:
   - *învăţământ modular*;

3. Diversificare procesuală:
   - *individualizarea instruirii la nivelul clasei de elevi*.

În legătură cu această diversificare procesuală, obiect de studiu al managementului clasei de elevi, modurile de instruire se prezintă sub trei asemenea forme: frontal, grupal, individual.

a. *Frontal*: porneşte de la perspectiva tratării clasei de elevi ca şi cum toţi elevii ar fi egali între ei. Această formă organizatorică predispune la utilizarea metodelor expunerii şi a conversaţiei.
Pot fi introduse anumite diferenţieri la nivelul tipului de întrebări formulate şi la nivelul timpului de organizare a răspunsurilor.

b. *Grupal*: presupune organizarea elevilor (minimum 2) pe echipe în funcţie de anumite criterii. Va rezulta:

- *grup omogen*: elevii sunt incluşi în funcţie de interese, capacităţi, rezultate şcolare comune, şi dispun de:
  - sarcini de instruire distribuite diferenţiat;
  - îndrumarea permanentă a cadrului didactic;
  - timp de instruire distribuit neuniform;
- *grup eterogen*: elevii sunt incluşi posedând interese, capacităţi, rezultate şcolare diferenţiate, şi dispun de:

- sarcini de instruire diferenţiate sau comune (diferenţiate la nivel de dificultate şi chiar la nivel de conţinut).

Din punct de vedere pedagogic, se recomandă o echilibrare a celor două forme. Grupul omogen este mai profitabil, în timp ce grupul eterogen este mai adecvat integrării sociale a elevilor.

c. *Individual* : presupune respectarea individualităţii elevilor, adoptându-se sarcini de instruire în concordanţă cu nevoile şi posibilităţile fiecărui elev, în parte.

Variaţia sarcinii şi a timpului de instruire, ca elemente dominante ale organizării clasei de elevi, din perspectiva managementului clasei de elevi se realizează prin analiza următoarelor dimensiuni :

- *sarcina* :
  - comună ;
  - diferenţiată :
    - o cantitativ ;
    - o calitativ ;
- *dirijarea instruirii* :
  - riguroasă ;
  - semiindependentă ;
  - independentă ;
  - comună ;
  - diferenţiată ;
- *timp* :
  - egal ;
  - diferenţiat ;
- *stil de învăţare* :
  - inductiv ;
  - deductiv ;
  - practic ;
- *motivaţie* :
  - extrinsecă ;
  - intrinsecă.

2.4. Dimensiunea normativă

Specialiştii în sociologia clasei de elevi au observat că acest univers şcolar este o reflectare micro (în miniatură) a problematicii unei societăţi.

2.4.1. *Normativitatea în clasa de elevi*

Normele sunt ansambluri de reguli care reglează desfăşurarea unei activităţi educaţionale (Emil Păun).

a. *Normele explicite* reprezintă sistemul de referinţă al clasei, preexistând apartenenţei la grup a elevilor. Pot fi divizate la rândul lor în două categorii :
   - *norme constitutive*, care decurg din caracteristicile procesului de predare – învăţare şi de transmitere a valorilor cunoaşterii (normativitatea didactică) şi
   - *norme instituţionale* care decurg din prezentarea instituţiei şcolare ca instituţie socială.

b. *Normele implicite* sunt ansambluri de reguli produse de viaţa în comun a grupului. Cele mai importante surse de constituire a normelor de grup sunt :
   - *interiorizarea* normelor explicite ;
   - *„importul de norme"* din afara şcolii şi a clasei astfel încît pot fi apelate alte valori normative ;
   - *interacţiunile* din viaţa grupului.

Totodată, la acest nivel al analizei, *conflictul de norme* poate deveni şi factor dinamogen al coeziunii grupului-clasă, în situaţia în care cadrul didactic, poate stăpâni managerial demersurile de intervenţie şi de soluţionare.

2.5. Dimensiunea operaţională

Problema pusă în atenţia cadrului didactic nu este aceea de a exclude cultura elevilor, spune Geulen (1994), ci de a integra elementele culturii lor normative implicite în procesul de favorizare şi consolidare a culturii normative explicite. Neexploatarea corectă a variabilelor foarte complexe, anterior menţionate, poate conduce la structurarea duală a culturii implicite a elevilor în raport cu şcoala şi, indirect, cu clasa (vezi Geulen & Krappmann, 1994) :

a. *Proşcoala* – sistem de valori care nu este în dezacord cu valorile fundamentale ale şcolii ;
b. *Antişcoala* – sistem de valori de tip nonconformist, deviant (cu abateri negative de la norme) ; manifestările comportamentale în cazuri ca acelea menţionate sunt dependente de originea socială a elevilor şi de sexul acestora.

2.5.1. *Strategii de intervenţie ale cadrului didactic*

Investigaţiile moderne oferă spre selecţie cadrelor didactice o serie de strategii de intervenţie. Cele mai reprezentative sunt (vezi Kessel, 1995) :

1. *Strategia de dominare* se regăseşte în spaţiul de descriere alocat anterior pedepsei şi pe care o vizează în plan practic. Susţinerea teoretică se face prin structuri relaţionale asimetrice şi comportamente profesorale de prestigiu şi de autoritate.
2. *Negocierea* poate fi definită ca „formă de întâlnire între două părţi : Noi şi Ceilalţi, în scopul realizării unei înţelegeri (Scott, Bill, *Arta negocierii*, Editura Tehnică, Bucureşti, 1996). Din perspectiva managementului clasei, negocierea îmbracă două forme : *explicită* (consensuală, deschisă) şi *implicită* (ascunsă, cu elevi care vor încerca să exploreze limitele de toleranţă ale culturii normative explicite, determinându-l pe profesor să accepte anumite lucruri care depăşesc structura normativă a clasei).
3. *Fraternizarea* are în vedere neputinţa de dominare a cadrului didactic, convertită într-o formă de „alint pedagogic" ; observându-şi neputinţa de intervenţie, cadrul didactic se aliază cu elevii, dând naştere unui univers interacţional foarte ciudat.
4. *Strategia bazată pe ritual şi rutină* creează aşa-numitul „profesor predictibil", care-şi fundamentează intervenţiile pe standardizare şi uniformizare.
5. *Terapia ocupaţională* sporeşte dinamica clasei cu precădere la nivel fizic, cultivând mişcarea ca formă supremă de tratament şi intervenţie în situaţii de abatere liniare, dar şi grave.
6. *Strategia de susţinere morală* pune pe prim plan funcţia moralizatoare a discuţiei directe asociind reuşita şcolară a elevului cu reuşita sa socială.

2.5.2. *Conformare şi complianţă comportamentală în clasă*

Acţiunea de influenţă educaţională desfăşurată de cadrul didactic în scopul respectării normelor explicite de către elevi se soldează de cele mai multe ori cu fenomene de conformare acceptată (la singular) ca schimbare a comportamentului unei persoane în sensul aderării la anumite seturi normative şi standarde larg acceptate la nivel de grup (Chelcea, S., „Psihologie socială", note de curs, Universitatea din Bucureşti, 1993).

- *Conformarea* este şi o preluare a atitudinilor, valorilor, credinţelor (variabile de tip cultură normativă) caracteristice unui grup (nu este un simplu comportament de imitare).
- *Complianţa* (după acelaşi autor) reprezintă conotaţia negativă a primului termen, sinonim îndepărtat al obedienţei şi poate fi definit ca modalitate de răspuns pozitiv a anumitor persoane la anumite solicitări, rugăminţi, îndemnuri, ordine din partea autorităţilor.

Kalman (1961) prezintă *stadiile influenţei sociale* (pe care o confundă în mod intenţionat cu autoritatea normativă a grupului) ca fiind :

a. *complianţa* : preluarea unui comportament în scopul obţinerii unei reacţii favorabile din partea autorităţii ;

b. *identificarea* : preluarea anumitor norme comportamentale cu ajutorul autodefinirii prin relaţia cu cel de la care preia comportamentul ;

c. *internalizarea* : preluarea anumitor comportamente normative aflate în consonanţă cu sistemul axiologic personal.

2.6. Dimensiunea inovatoare

Jean Thomas lansează conceptul de *educaţie în schimbare* şi defineşte inovaţia astfel : „Acea schimbare în domeniul structurilor şi practicilor învăţământului care are drept scop ameliorarea sistemului".

Inovaţia la acest nivel al managementului clasei porneşte de la :

- cunoaşterea practicii educaţionale într-un moment „t" al activităţii ;
- cunoaşterea tendinţelor şi a tradiţiilor activităţilor educaţionale vizate ;
- cunoaşterea orizontului de aşteptare al elevilor.

3. Management şi disciplină în clasa de elevi

Într-o foarte interesantă lucrare publicată sub egida Association of Christian Schools International, *100 Ideas that work! Discipline in the classroom* (Colorado Springs, Colorado, 1995), Sharon R. Berry, stabileşte o serie de principii solide pentru instaurarea disciplinei în clasă, întemeiate pe o bază creştină. În scopul definirii conceptului de disciplină, autorul utilizează o etimologie religioasă şi apreciază că principiul elementar în vederea introducerii acesteia este stabilirea unor relaţii de grijă şi de preocupare între cadrul didactic şi elevi. În ceea ce priveşte elaborarea şi aplicarea unor asemenea principii, iată-le prezentate succint în seria propusă de autor, adaptate însă unui discurs de tip investigativ-analitic:

3.1. Principii călăuzitoare

1. Stabileşte relaţii personale de preocupare şi grijă faţă de toţi elevii tăi.
2. Învaţă-i pe elevi să respecte principiile structurii de autoritate şi fii tu însuţi un model în acest sens. Acordă-le respect acelora care ocupă poziţii ierarhice superioare.
3. Dezvoltă şi dă dovadă de autodisciplină.
4. Tratează-i pe părinţii elevilor tăi ca pe nişte parteneri.

3.2. Pregătiri necesare pentru asigurarea succesului

5. Pregăteşte-ţi sala de clasă pentru a putea desfăşura ore ordonate şi disciplinate.
6. Menţine un mediu fizic adecvat.
7. Fii organizat.
8. Stabileşte activităţi algoritmice (repetitive) pentru fiecare activitate educativă.
9. Foloseşte aşezarea băncilor ca pe o metodă specifică de realizare a unei bune discipline.
10. Stabileşte reguli implicite (în conformitate cu valorile expresive) pentru clasa ta.
11. Încurajează-i pe elevii care respectă aceste reguli.
12. Punctualitatea este o recomandare esenţială pentru insaturarea unui climat de disciplină.

13. Pregăteşte-ţi anticipat activitatea de predare.
14. Pune-ţi în valoare propriile capacităţi manageriale (managementul clasei de elevi).

„Menţinerea unei discipline eficiente la clasă este rezultatul unui şir constant de decizii corecte ... oricare sunt deciziile disciplinare pe care le ia un dascăl, ele sunt rezultatul direct al filosofiei pe care cadrul didactic o are şi o trăieşte în faţa elevilor săi" (Dr. Ollie E. Gibbs, Dr. Jerry L. Haddock, *Disciplina la clasă*, Belz Verlag, Berlin, 1987).

3.3. Metode şi procedee generale

15. Alege o imagine idealizată pentru clasa ta (valori expresive şi norme implicite în clasa de elevi).
16. Adaptează-ţi sarcinile de predare capacităţilor de învăţare ale elevilor.
17. Integrează „viaţa" – concretul în activităţile de predare, implicându-i pe elevi în situaţii de viaţă concrete (printr-o varietate de mijloace audio-vizuale).
18. Nu utiliza un material care solicită prea mult timp pentru prezentare şi care poate crea o confuzie prin mânuirea acestuia.
19. Elimină plictiseala care poate rezulta din repetarea monotonă şi din activitatea intensă, îndelungată.
20. Respectă diferitele stiluri de învăţare ale elevilor, precum şi caracteristicile lor de personalitate.
21. Oferă alternative şi „ocazii" de învăţare elevilor pentru a exploata capacităţile lor de decizie şi de opţiune.
22. Concentrează-te asupra a ceea ce elevii vor face şi mai puţin asupra a ceea ce ei vor citi, vor scrie, vor spune.
23. Dirijează sarcinile de învăţare către niveluri superioare ale gândirii (dincolo de memorare şi de înţelegere – vezi taxonomia lui Bloom).
24. Dă-le elevilor tăi un motiv pentru care să lucreze, cunoscut fiind faptul că orele de studiu cu un suport motivaţional solid sunt mai bine tolerate şi acceptate de către elevi.
25. Asigură-le elevilor ocazia de a se organiza şi de a lucra pe grupe.
26. Dă-le posibilitatea tuturor elevilor, chiar şi celor mai dificili, de a accepta roluri responsabile de conducători, întrucât acestea pot influenţa pozitiv atitudinea elevilor.
27. Discută deseori cu elevii tăi despre imaginea ideală a clasei din care fac parte.

28. Asigură interacţiuni bogate şi variate, precum şi o conexiune inversă frecventă şi raţională.
29. Transmite-le elevilor ideea că eşti mândru de ceea ce ei devin şi de ceea ce ei realizează, fapt care asigură concentrarea ta ca manager pe evoluţie (progres), şi nu pe perfecţiune.
30. Fii un model pentru elevi în modul în care faci faţă crizelor, dezamăgirilor, frustrărilor şi mâniei.
31. Fii tu însuţi, fii realist şi original.
32. Copiii au nevoie de un „dascăl", de un educator, nu de un partener de joacă.
33. Insistă tot timpul asupra respectului faţă de adulţi.
34. Arată întotdeauna politeţe şi respect faţă de elevi.
35. Manifestă optimism pedagogic în strategiile pe care le utilizezi în activitatea de predare.
36. Fii consecvent.
37. Fii drept, fără discriminări şi favoritisme.
38. Concentrează-te pe ascultarea activă.
39. Manifestă atenţie pentru ca elevii şi părinţii acestora să nu înţeleagă greşit apropierea ta fizică, mângâierile, atingerea pe umăr şi îmbrăţişările.
40. Dă-ţi toată silinţa pentru a nu nutri antipatie faţă de unii dintre elevi pentru faptele lor.
41. Nu da dovadă de mânie.
42. Nu-i umili pe elevii tăi şi nu folosi sarcasmul în activitatea educaţională.
43. Fii atent la „capcana cuvintelor aspre şi critice", deaorece numai în aparenţă cuvintele aspre aduc reacţia dorită.
44. Nu reacţiona exagerat şi nu transforma incidentele minore în confruntări majore.
45. Nu interveni dacă ştii că un comportament nedorit va dispărea de la sine.
46. Nu ameninţa cu nici o acţiune pe care nu poţi sau nu o vei îndeplini.
47. Tratează comportamentul nedorit în mod individual ; nu generaliza şi nu culpabiliza întregul grup pentru aceasta.
48. Dacă unele comportamente nedorite sunt răspândite în întreaga clasă concentrează-te asupra liderului acesteia.
49. Nu invita elevii la delaţiune, nu-i pune în postura de a-şi pârî colegii.
50. Respectă regula pedepsei naturale corectând anumite comportamente negative tocmai prin consecinţele lor naturale.

51. Foloseşte cât mai puţine cuvinte cu un efect cât mai mare.
52. Nu-ţi fie teamă să arăţi că ai simţul umorului.
53. Nu uita : ironia este prima formă a agresivităţii verbale. Utilizată în exces şi în momente nepotrivite poate crea tensiuni.
54. Fii destul de „mare" ca să admiţi că ai greşit şi că poţi să ceri uneori chiar şi scuze.
55. Alcătuieşte un istoric al clasei tale folosind instantanee, modele de lucrări, decupaje cu realizările elevilor, un buletin informativ al clasei.
56. Stabileşte anumite zile pentru „vedeta" clasei : în această zi încurajează-i pe elevi să scrie bileţele cu dedicaţie elevului desemnat pentru săptămâna respectivă, adaugă unul cu propriile tale observaţii şi adună-le pe toate într-un „săculeţ cu amintiri" pe care elevul îl va putea duce acasă şi arăta părinţilor.
57. Foloseşte povestiri pentru a ilustra comportamentul pe care încerci să-l încurajezi.
58. Alcătuieşte o listă cu citate celebre care se potrivesc cel mai bine clasei de elevi pe care o conduci.
59. Adună-ţi un dosar de idei cu privire la modul în care poţi să-ţi umpli „timpul mort".
60. Menţine legătura cu elevii şi cu părinţii acestora chiar şi în afara orelor de curs, printr-o convorbire telefonică, o carte poştală, o scrisoare, care demonstrează că le eşti solidar şi apropiat.
61. Trimite-le părinţilor atât informaţiile negative, cât şi cele pozitive cu privire la copiii lor, prezentându-le într-o serie care debutează cu cele pozitive.
62. Propune-ţi în fiecare zi să ai mai degrabă interacţiuni pozitive decât negative, atât cu clasa în general, cât şi cu elevii care creează probleme.

„Administrarea disciplinei este o sarcină mai laborioasă decât refugiul în câteva trucuri punitive. Ea este tot aşa de laborioasă şi de provocatoare precum este gândirea medicală comparată cu mândrul *hocus-pocus* al vraciului primitiv. Sarcina dascălului este de a transforma principiile unei discipline adecvate în acţiune zilnică la clasă." (Fritz Redl, *When We Deal with Children*, BUSS Press, 1997)

3.4. Strategii specifice utilizate în procesul de asigurare a disciplinei în clasa de elevi

63. Uneori faptele vorbesc mai puternic decât vorbele.
64. Utilizează metodele nonverbale şi de continuitate (deplasarea uşoară cu spatele pentru a fi aproape de elevul care vorbeşte, punerea mâinii pe umărul său, mutarea elevului într-o altă bancă sunt metode eficiente care permit lecţiei să aibă continuitate – să nu se oprească).
65. Utilizează tăcerea ca mijloc corectiv: opreşte-te dintr-o dată în mijlocul unui cuvânt aşteptând ca elevul să fie atent. Clasa va simţi imediat motivul pentru care te-ai oprit. Continuă fără nici un comentariu. Dacă acest lucru nu este suficient, uită-te la ceas şi cronometrează timpul cât a trebuit să-ţi întrerupi ora. Elevul indisciplinat îţi datorează acel timp, pe când alţii au timp liber pentru alte lucrări, pentru joacă etc.
66. Încearcă să nu te adresezi clasei până când nu ai certitudinea că toţi elevii dovedesc comportamentul disciplinat de ascultare.
67. Încearcă să stabileşti un contact vizual permanent cu elevii.
68. În vederea semnalării unui comportament (in)/disciplinat al elevului aşază în dreptul său, pe bancă, steguleţe sau steluţe, diminuând sau mărind, după caz, numărul lor.
69. Evită întrebările al căror răspuns este aşteptat după o ordine previzibilă; pune mai întâi întrebarea şi apoi nominalizează elevul care urmează să răspundă.
70. Fii gata să schimbi metoda de lucru cu una de genul întrebare – răspuns, când simţi că elevii au obosit să te asculte doar pe tine...
71. Orientează-i pe elevi către operaţia de extragere a unor principii de viaţă din conţinutul academic predat. Aplicarea acestor principii în relaţiile cu părinţii, cu prietenii, cu ceilalţi profesori este o problemă de o deosebită importanţă pentru transferul acestora.
72. Consiliază-l pe elevul care are probleme, ramânând în permanenţă la dispoziţia acestuia.
73. Organizează-ţi activitatea în sensul solicitării unor sarcini precise de la elevi.
74. Recunoaşte şi indică, pe cât posibil chiar şi verbal, cele mai mici îmbunătăţiri în comportamentul elevilor şi încurajează-l.

75. Concentrează-te asupra elevului cu un comportament regulamentar, laudă-l şi felicită-l pentru aceasta.
76. Încearcă să comunici cu elevul indisciplinat, întrebându-l dacă şi cum poţi să-l ajuţi, aceasta dându-ţi ocazia să te apropii cât mai mult de el.
77. În situaţii dificile foloseşte o voce scăzută pentru discursul din clasă şi nu ridica tonul, pentru ca elevul să depună un efort în plus pentru a te asculta, în loc să vorbească sau să facă gălăgie.
78. Recunoaşte că atunci când un elev persistă în indisciplină, acest fapt este deseori un semn al unei nevoi mai profunde, de obicei nevoia de atenţie sau de dragoste (împlinind nevoile emoţionale de bază ale elevilor – dragostea, afirmarea, apartenenţa, imaginea de sine – pot fi prevenite situaţiile de indisciplină).
79. Dă dovadă de multă răbdare.

„Nu sunt atât de naiv încât să cred că orice metodă de disciplină poate avea efect pozitiv asupra fiecărui copil." (Kevin Leman, *Making Children Mind without Losing Yours*, Kennedy Century Press, 1994)

3.5. Metode de intervenţie personală

80. Dacă toate eforturile tale de a lucra cu un elev într-un grup eşuează, abordează-l pe elev în particular (evită pedepsele care îl umilesc pe elev în public).
81. Punctajul urmărit în condiţiile unei discuţii personalizate cu elevul ar trebui să fie următorul:
   - Explică-i clar elevului care este conţinutul comportamentului nedorit, demonstrându-i că ceea ce a făcut dăunează întregii clase.
   - Încearcă să-i faci să înţeleagă şi să fie de acord că ceea ce a făcut a fost un lucru dăunător, evitând întrebări de genul: „De ce te porţi aşa?" pentru că el rareori ştie de ce!
   - Asigură-l pe elev că tu crezi că el poate să facă faţă aşteptărilor tale cu privire la o bună comportare în clasă. Încearcă să-l faci să fie de acord cu tine asupra acestui lucru.
   - Pentru ca elevul să înţeleagă şi mai bine, aminteşte-i comportamentul la care te aştepţi din partea lui. Fii cât se poate de clar. Cere-i să-ţi promită că se va comporta aşa încât să ajute şi nu să dăuneze clasei.

- Aminteşte-i elevului că alegerea pe care o face de a se comporta într-un anumit fel este, de asemenea, alegerea consecinţelor pe care aceasta le aduce după sine. Ajută-l pe elev să înţeleagă că el şi-a ales pedeapsa.
- Asigură-l pe elev că te interesează persoana sa şi că doreşti ca el să fie la tine în clasă. Arată-i că-l iubeşti şi că vezi în el un mare potenţial, dacă se autodisciplinează şi îşi deschide inima şi pentru interesele clasei.
- Dacă crezi că e nevoie, aminteşte-i consecinţele care se pot produce atunci când problemele continuă.

82. După unul sau mai multe cazuri în care ai discutat în particular cu elevul, gândeşte-te să închei cu el un acord scris cu privire la comportamentul său.
83. În contractul sau în înţelegerea stabilită cu un elev, după o discuţie personală cu el, se poate stabili un cod de semne pentru a fi folosit la focalizarea atenţiei asupra devierilor comportamentale.
84. În cazul în care simţi că eşti ineficient şi că nu ai ajuns la nici un rezultat, consultă-te cu consilierul şcolar şi apoi cu directorul instituţiei de învăţământ respective.
85. Nu discuta situaţia elevului cu alte persoane, confidenţialitatea este o regulă a activităţilor de gestionare a situaţiilor de criză educaţională.
86. Nu ezita să iei legătura cu părinţii, dar fii atent la metoda pe care o foloseşti.
87. Consideră-i pe părinţii elevului nişte aliaţi, mai ales în vederea îmbunătăţirii situaţiei şcolare a elevului, şi nu ca pe nişte salvatori ; totul depinde de tine însuţi !
88. Izolarea, interzicerea participării la unele activităţi şi reţinerea în şcoală sunt tehnici eficiente mai ales pentru elevul care doreşte să fie pe placul „mulţimii" (durata pedepsei variază în funcţie de vârstă, de particularităţile de personalitate ale elevului şi de gravitatea comportamentului).
89. Dacă un elev continuă să fie indisciplinat şi nu se schimbă în urma măsurilor luate pentru ameliorarea comportamentului său, trebuie făcuţi paşi mai serioşi pentru depistarea conflictelor emoţionale posibile, a tulburărilor de atenţie, a problemelor de învăţare sau a altor cauze care se află la baza acestei indiscipline. Iată câteva sugestii :

- Organizează o scurtă întâlnire cu consilierul şcolar, cu directorul şcolii, cu părinţii elevului şi cu alţi specialişti, care pot fi convocaţi cu scopul de a rezolva situaţia problematică.
- Copilul poate primi o evaluare profesională şi o recomandare pentru tratament.
- Copilul şi familia lui pot beneficia de consiliere psihopedagogică.

3.6. Comentarii finale

90. Ca o observaţie, finală putem spune că disciplina este un proces pozitiv.
91. A nu se uita afirmaţia că buna disciplină se bazează pe relaţii de grijă şi preocupare pe termen lung; deoarece relaţiile sunt de natură emoţională (nu mentală), transmite-le elevilor tăi multe mesaje de genul „Simt", „Mă simt".
92. Învaţă cel puţin o sută de moduri diferite de a spune: „Bine!", concentrându-te să te adresezi elevilor într-un mod pozitiv. Iată câteva dintre acestea: *interesant*, *te descurci bine*, *nemaipomenit*, *incredibil*, *excelent*, *superb*, *grozav*, *senzaţional*, *bine făcut*, *bine gândit*, *mai bine ca oricând*, *bine organizat*, *serioasă treabă*, *ştiam că poţi s-o faci*, *eşti bine pregătit*, *data viitoare va fi mai uşor*, *se întrevede rezultatul*, *ce îmbunătăţire*, *sunt mândru de tine*, *minunat*, *de apreciat*, *frumos*, *o adevărată operă de artă*, *creativ*, *ce capodoperă*, *grea treabă, dar bine făcută*, *ai parcurs kilometrul în plus*, *ce încurajator*, *n-am cuvinte*, *merge bine*, *remarcabil*, *performanţă olimpică*, *eşti în frunte*, *de neuitat*, *m-ai lăsat fără grai*, *ai făcut un lucru unic*...

Deşi în prezentarea anterioară nu am respectat numărul fixat de autor pentru regulile enumerate – 100 –, am încercat totuşi să păstrăm spiritul şi conţinutul acestora. Totodată, am venit şi în întâmpinarea rezultatelor la o investigaţie realizată de către Association of Christian Schools International, prezentată în lucrarea *100 Ideas that work! Discipline in the classroom*, care indică următoarele date prelucrate:

- Cele mai semnificative cinci probleme de disciplină care apar cel mai frecvent în şcolile americane:
  – discuţii necontrolate şi plimbări în timpul orei de curs;
  – lipsă de respect faţă de cei în poziţii de autoritate;
  – necinstea, minciuna;

- rezistenţa pasivă/nonimplicarea;
- comportarea sfidătoare.

- Cauzele care înlesnesc apariţia unor manifestări nedorite în privinţa disciplinei la clasă:
  - 100% au raportat că inconsecvenţa este motivul principal;
  - 93% au menţionat că planificarea ineficientă a dascălului este un factor major;
  - 91% au raportat că lipsa de respect a profesorului ridică unele probleme.

Toate sugestiile şi recomandările oferite prin intermediul acestor aserţiuni nu sunt exhaustive şi sunt menite să stimuleze gândirea cadrelor didactice care lecturează aceste rânduri, în scopul completării lor cu ideile şi atitudinile personale.

Bibliografie generală

Acland, Andrew Floyer, *Negocierea*, Editura Naţional, Bucureşti, 1998.
Ball, S., Davitz, J., *Psihologia procesului educaţional*, E.D.P., Bucureşti, 1978.
Barliba, Cornelia, *Introducere în epistemologia informaţională*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1990.
Bârzea, Cezar, *Arta şi ştiinţa educaţiei*, E.D.P., Bucureşti, 1995.
Berry, Sharon R., *100 Ideas that work! Discipline in the classroom"*, Colorado Springs, Colorado, 1995.
Blaga, L., *Elanul insulei*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1974.
Bruner, J., *Procesul educaţiei intelectuale*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1970.
Cazacu, Aculin, *Sociologia educaţiei,* Editura Hyperion, Bucureşti, 1994.
Carducci, J. Dewey, Carducci, B. Judith, *The Caring Classroom*, Bull Publishing Company, Palo Alto, 1989.
Campbell, J.P., *Managerial Behavior Performance and Effectiveness,* McGraw-Hill, New York, 1990.
Cerghit, Ioan (coord.), *Perfecţionarea lecţiei în şcoala modernă*, E.D.P., Bucureşti, 1988.
Chanel, Émile, *L'École mal aimée*, L'Imprimerie Floch, Mayenne, 1983.
Chelcea, S., „Psihologie socială", note de curs, Universitatea din Bucureşti, 1993.
Choffray, Jean Marie, *Systèmes intelligents de management*, Nathan, 1992.
Ciolan, Lucian, *Dincolo de discipline. Ghid pentru învăţarea integrată/crosscurriculară*, Centrul educaţia 2000+, Bucureşti, 2003.
Collier, Gerald, *The management of peer - Group Learning*, Society For Research Into Higher Education, Surrey, 1983.
Creţu, Carmen, *Psihopedagogia succesului*, Editura Polirom, Iaşi, 1997.
Cristea, Sorin, *Dicţionar de termeni pedagogici*, E.D.P., Bucureşti, 1998.
Cucoş, Constantin, *Educaţia religioasă*, Editura Polirom, Iaşi, 1999.
Dijmărescu, Ion, *Managementul proiectelor*, Editura Academiei Române de Management, Bucureşti, 1997.
Dissons, S., *Faire des adultes*, Dessart, Bruxelles, 1989.
Duric, Ladislav, *Éléments de psychologie de l'éducation*, UNESCO, Paris, 1991.
Drăgănescu, M., *Informatica şi societatea*, Editura Politică, Bucureşti, 1987.
Faure, Pierre, *Un enseignement personnalisé et communautaire*, Casterman, Tournai, 1989.
Fraser, J. Barry, *Classroom Environment*, Croom Helm Ltd., New Hampshire, 1986.

Freeman, Joane, *Pour une éducation de base de qualité*, UNESCO, Paris, 1993.

Froyen, L.A., Iverson, A.M., *School wide and Classroom Management. The Reflective Educator-Leader*, Upper Saddle River NJ, Prentice Hall, 1999.

Good, L. Thomas, Brophy, E. Jere, *Looking în Classrooms*, Harper & Row Publishers, New York, 1983.

Gurvitch, J., *Traité de sociologie*, vol. II, PUF, Paris, 1963.

Halpert, J., *Pädagogische Didaktik*, Andreas Verlag, München, 1993.

Heiland, Helmut, *Schulpraktische Studien*, Klinkhardt, Regensburg, 1993.

Huberman, A., *Cum se produc schimbările în educaţie*, E.D.P., Bucureşti, 1978.

Ionescu, Miron, Chiş, Vasile, *Strategii de predare şi învăţare*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1992.

Iucu, B. Romiţă, *Managementul clasei - gestionarea situaţiilor de criză*, Editura Bolintineanu, Bucureşti, 1999.

Iucu, B. Romiţă, *Managementul clasei de elevi - fundamente teoretico-metodologice*, Editura Polirom, Iaşi, 2000.

Iucu, B. Romiţă, *Formarea personalului didactic – sisteme, politici, strategii*, Editura Humanitas, Bucureşti, 2005.

Jinga, Ioan, *Conducerea învăţământului*, E.D.P., Bucureşti, 1993.

Jackson, W. Philip, *Life în classrooms*, Holt, Rinehart & Winston, New York, 1988.

Kessel, W., *Probleme der Lehrer-Schüler-Beziehungen. Psycho-sociologische Beiträge*, Koulten, Berlin, 1995.

Krappmann, L., *Interaktion und Lernen. Identität und Interaktion*, Simmonson, Düsseldorf, 1994.

Kriekemans, K., *La Pédagogie générale*, PUF, Paris, 1989.

Kutschera, Fr. von, *Einführung în die Logik der Normen, Werte und Entscheidungen*, Verlag Alber, Freiburg,1983.

Laing, R.D., *Interpersonnelle Wahrnehmung*, Frankfurt, 1994.

Leroy, Gilbert, *Dialogul în educaţie*, E.D.P., Bucureşti, 1974.

Level & Galle, *Behavioral Management*, Syx Press, Londra, 1988.

Linhart, J., *Psihologia învăţării*, SPN, Praga, 1977.

Luchian, Daniel Gheorghe, *Managementul în perioade de criză*, Editura Economică, Bucureşti, 1997.

Manolescu, Marin, *Evaluarea şcolară - metode, tehnici, instrumente*, Meteor Press, Bucureşti, 2005.

Martory, I.B., *L'entreprise face à l'investissement en formation du personnel*, PUF, Paris, 1992.

Mialaret, G., *Éducation nouvelle et monde moderne*, PUF, Paris, 1969.

Miclea, M., *Psihologie cognitivă*, Casa de Editură „Gloria", Cluj-Napoca, 1994.

Miroiu, Adrian (coord.), Pasti, Vladimir, Codiţă, Cornel, Ivan, Gabriel, Miroiu, Mihaela, *Îvăţământul românesc azi*, Editura Polirom, Iaşi, 1998.

Mitang, G., Rinner, S., *Total Quality Management*, Treppler Press, Londra, 1995.

Mitrofan, N., *Aptitudinea pedagogică*, Editura Academiei, Bucureşti, 1988.

Monteil, Jean Marc, *Educaţie şi formare – perspective psihosociale*, Editura Polirom, Iaşi, 1997.

Moscovici, Serge, *Psihologia socială sau maşina de fabricat zei*, Editura Polirom, Iaşi, 1997.

Nash, Roy, *Classrooms observed*, Routledge & Kegan Paul, Londra, 1983.

Neculau, Adrian, *Educaţia adulţilor – experienţe româneşti*, Editura Polirom, Iaşi, 2004.

Negreţ, Dobridor Ioan, *Didactica nova*, Aramis, Bucureşti, 2005.

Negreţ, Dobridor Ioan, Pânişoară, Ion-Ovidiu, *Ştiinţa învăţării*, Editura Polirom, Iaşi, 2005.

Nicola, Ioan, *Microsociologia colectivului de elevi*, E.D.P., Bucureşti, 1974.

Niculescu, Rodica, *Să fii un bun manager*, Editura Port, Tulcea, 1994.

Neacşu, Ioan, *Instruire şi învăţare*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1990.

Neacşu, Ioan, *Motivaţie şi învăţare*, E.D.P., Bucureşti, 1978.

Neculau, Adrian, *Grupurile de adolescenţi*, E.D.P., Bucureşti, 1977.

Neculau, Adrian (coord.), *Psihologia câmpului social - Reprezentările sociale*, Editura Polirom, Iaşi, 1997.

Neculau, Adrian, „Câmpul educativ şi puterea şcolii", în *Revista de Pedagogie*, nr. 3-4, Bucureşti, 1992.

Păun, Emil, *Sociopedagogie şcolară*, E.D.P., Bucureşti, 1985.

Păun, Emil, „Managementul organizaţiilor educaţionale", note de curs, Universitatea din Bucureşti, 1994.

Păun, Emil, *Şcoala – abordare sociopedagogică*, Editura Polirom, Iaşi, 1999.

Pânişoară, Ion-Ovidiu, *Comunicarea eficientă*, Editura Polirom, Iaşi, 2004.

Pânişoară, Ion-Ovidiu, Pânişoară, Georgeta, *Managementul resurselor umane – ghid practic*, Editura Polirom, Iaşi, 2004.

Pânişoară, Ion-Ovidiu, *Motivarea eficientă – ghid practic*, Editura Polirom, Iaşi, 2005.

Perls, Fritz, *The Educational Counselling*, Roschelle College, New Jersey, 1992.

Petru, I., *Logică şi educaţie*, Editura Junimea, Iaşi, 1994.

Poenaru, Romeo, *Deontologie Generală*, Erasmus, Bucureşti, 1992.

Popeanga, Vasile, *Clasa de elevi - subiect şi obiect al actului educativ*, Editura Facla, Timişoara, 1973.

Popescu, V. Vasile, *Ştiinţa conducerii învăţământului*, E.D.P., Bucureşti, 1973.

Potolea, Dan, „De la stiluri la strategii : o abordare empirică a comportamentului didactic", în *Structuri, strategii, performanţe în învăţământ*, Editura Academiei Române, Bucureşti, 1989.

Potolea, Dan *et alii, Structuri, strategii, performanțe în învățământ*, Editura Academiei, București, 1989.

Potolea, Dan, „Stilurile pedagogice : dimensiuni structurale și incidente în procesele de învățare la elevi", în *Revista de Pedagogie*, nr. 12, 1987.

Preda, Vasile, *Profilaxia delincvenței și reintegrarea socială*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1981.

Priesemann, G., *Kommunikation als pädagogisches Problem*, Heinheim, Düsseldorf, 1993.

Radu, I.T., *Teorie și practică în evaluarea eficienței învățământului*, E.D.P., București, 1981.

Radu, I.T., *Psihologie socială*, Editura „exe", Cluj-Napoca, 1994.

Rees, W. David, *The Skills of Management*, Routledge, Londra, 1991.

Roman, V., *Noua revoluție industrială*, Editura Politică, București, 1983.

Savage, A., *Reconciling your appraisal system with company reality*, Institute of Personnel Management, New York, 1994.

Saville-Troike, Mouriel, *The Ethography of Communication*, Basil Blackwell Ldt., Oxford, 1992.

Soetard, M., „Le problème de l'unité des sciences de l'éducation : approche historiques et philosophique", *Éducation comparée*, nr. 31-32, 1983.

Souni, Hassan, *Manipularea în negocieri*, Editura Antet, București, 1998.

Stan, Emil, *Managementul clasei*, Editura Aramis, București, 2003.

Stanciu, I.Gh., *Școala și doctrinele pedagogice în secolul XX*, E.D.P., București, 1995.

Stănciulescu, Elisabeta, *Teorii sociologice ale educației*, Editura Polirom, Iași, 1996.

Strumpf, Carl, *Affectivität*, Laut Verlag, München, 1982.

Toea, A., Butucă, A. (coord.), *Ghidul directorului*, D.P.C.-EU/PHARE, București, 1997.

Toma, Steliana, *Profesorul, factor de decizie*, Editura Tehnică, București, 1994.

Tomșa, Gheorghe, *Consilierea și orientarea în școală*, Casa de Editură și Presă Viața Românească, București, 1999.

Ullich, Dieter, *Pädagogische Interaktion*, Beltz Verlag, Weinheim-Basel, 1995.

Ulrich, Cătălina, *Managementul clasei de elevi – învățarea prin cooperare*, Editura Corint, București, 2000.

Vlăsceanu, Mihaela, *Psihosociologia educației și învățământului*, Editura Paideia, București, 1993.

Voiculescu, Florea, Todor, Ioana, Voiculescu, Elisabeta, *Managementul timpului – o abordare psihopedagogică*, Risoprint, Cluj-Napoca, 2004.

Vorobyev, N, „La théorie des jeux", în volumul colectiv *La pensée scientifique*, Mouton, UNESCO, Paris, 1988.

Wallen, J. Karl, Wallen, L. LaDonna, *Effective classroom management*, Allyn & Bacon Inc., Boston, 1988.

Weber, Erik, *Die erziehungstille*, Ludwig Auer, Donauwort, 1986.

Zlate, Mielu, „Model sintetic-integrativ al dezvoltării personalităţii", în *Revista de Pedagogie*, nr. 8, Bucureşti, 1984.

Academiei, Bucureşti, 1989.
Potolea Dan, [illegible]
Preda, Vasile, *Profilaxia delincvenţei şi reintegrarea socială*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1981.
Prommersberger, G., *Kommunikation als pädagogisches Problem*, Henn, Düsseldorf 1980.
Radu, I.T., *Teorie şi practică în evaluarea eficienţei învăţământului*, E.D.P., Bucureşti 1981.
Radu, I.T., *Psihologie socială*, Editura „exe", Cluj-Napoca, 1994.
Rees, W. David, *The Skills of Management*, Routledge, London, 1991.
Roman, V., *Noua revoluţie industrială*, Editura Politică, Bucureşti, 1988.
Savage, A., *Reconciling your appraisal system with company reality*, Institute of Personnel Management, New York, 1994.
Saville-Troike, Muriel, *The Ethnography of Communication*, Basil Blackwell Ltd., Oxford, 1992.
Soëtard, M., „Le problème de l'unité des sciences de l'éducation: approche historique et philosophique", *Education comparée*, nr. 31-32, 1983.
Schuh, Klemens, *Manipularea în negocieri*, Editura Amot, Bucureşti, 1998.
Stan, Emil, *Managementul clasei*, Editura Aramis, Bucureşti, 2003.
Stanciu, I.Gh., *Şcoala şi doctrinele pedagogice în secolul XX*, E.D.P., Bucureşti, 1995.
Stănciulescu, Elisabeta, *Teorii sociologice ale educaţiei*, Editura Polirom, Iaşi, 1996.
Strumpf, Carl, *Affektenlehre*, Laux Verlag, München, 1982.
Toca, A., Bursuc, [illegible], *Ghidul directorului*, D.P.C.-EU/PHARE, Bucureşti, 1997.
Toma, Steliana, *Profesorul, factor de decizie*, Editura Tehnică, Bucureşti, 1994.
Tomşa, Gheorghe, *Consilierea şi orientarea în şcoală*, Casa de Editură şi Presă Viaţa Românească, Bucureşti, 1999.
Ulrich, Dieter, *Pädagogische Interaktion*, Beltz Verlag, Weinheim/Basel, 1995.
Ulrich, Cătălina, *Managementul clasei de elevi – Învăţarea prin cooperare*, Editura Corint, Bucureşti, 2000.
Vrăsmaş, Mihaela, *Psihosociologia educaţiei şi învăţământului*, Editura Paideia, Bucureşti, 1995.
[illegible], Florea, Todor, Ioana, Voiculescu, Elisabeta, *Managementul formului* [illegible] *pentru psihopedagogică*, Risoprint, Cluj-Napoca, 2004.
[illegible], M., „La théorie des jeux", în volumul colectiv *La pensée scientifique*, Mouton – UNESCO, Paris, 1958.

COLLEGIUM. Ştiinţele educaţiei

au apărut :

Gabriel Albu – *Introducere într-o pedagogie a libertăţii. Despre libertatea copilului şi autoritatea adultului*

Liviu Antonesei – *Paideia. Fundamentele culturale ale educaţiei*

Liviu Antonesei, Dr. Yehia A.I. Abdel-Aal, Mohamed R. El-Tahlawi, Dr. Nabila T. Hassan – *Managementul universitar. De la viziunea conducerii la misiunea de succes*

Carmen Creţu – *Psihopedagogia succesului*

Constantin Cucoş – *Istoria pedagogiei. Idei şi doctrine fundamentale*

Geneviève Meyer – *De ce şi cum evaluăm*

Adrian Miroiu (coord.), Vladimir Pasti, Cornel Codiţă, Gabriel Ivan, Mihaela Miroiu – *Învăţământul românesc azi*

J.M. Monteil – *Educaţie şi formare. Perspective psihosociale*

André de Péretti, Jean-André Legrand, Jean Boniface – *Tehnici de comunicare*

Elena Joiţa – *Management educaţional*

Horst Schaub, Karl G. Zenke – *Dicţionar de pedagogie*

Jean Voegler (coord.) – *Evaluarea în învăţământul preuniversitar*

Lavinia Bârlogeanu – *Psihopedagogia artei. Educaţia estetică*

Ioan Cerghit, Ioan Neacşu, Ion Negreţ-Dobridor, Ion-Ovidiu Pânişoară – *Prelegeri pedagogice*

Liviu Antonesei – *O introducere în pedagogie. Dimensiunile axiologice şi transdisciplinare ale educaţiei*

Gabriel Albu – *În căutarea educaţiei autentice*

Emil Păun, Romiţă Iucu (coord.) – *Educaţia preşcolară în România*

Viorel Ionel – *Pedagogia situaţiilor educative*

Constantin Cucoş – *Pedagogie* (ediţie revăzută şi adăugită)

Elena Joiţa – *Educaţia cognitivă. Fundamente. Metodologie*

Mariana Momanu – *Introducere în teoria educaţiei*

Ion-Ovidiu Pânişoară – *Comunicarea eficientă. Metode de interacţiune educaţională*

Adrian Neculau – *Educaţia adulţilor. Experienţe româneşti*

Ion-Ovidiu Pânişoară – *Comunicarea eficientă* (ediţia a II-a revăzută şi adăugită)

Ion Negreţ-Dobridor, Ion-Ovidiu Pânişoară – *Ştiinţa învăţării. De la teorie la practică*

Ioan Cerghit – *Metode de învăţământ* (ediţia a IV-a revăzută şi adăugită)

Romiţă B. Iucu – *Managementul clasei de elevi. Aplicaţii pentru gestionarea situaţiilor de criză educaţională*

www.polirom.ro

Redactor: Emanuel Grosu
Coperta: Tudor Răileanu
Tehnoredactor: Radu Căpraru

Bun de tipar: martie 2006. Apărut: 2006
Editura Polirom, B-dul Carol I nr. 4 • P.O. Box 266
700506, Iaşi, Tel. & Fax : (0232) 21.41.00 ; (0232) 21.41.11 ;
(0232)21.74.40 (difuzare); E-mail: office@polirom.ro
Bucureşti, B-dul I.C. Brătianu nr. 6, et. 7, ap. 33,
O.P. 37 • P.O. Box 1-728, 030174
Tel.: (021) 313.89.78; E-mail: office.bucuresti@polirom.ro

Tiparul executat la S.C. LUMINA TIPO s.r.l.
str. Luigi Galvani nr. 20 bis, sect. 2, Bucureşti
Tel./Fax: 211.32.60, 212.29.27, E-mail: office.bucuresti@polirom.ro

Științele educației

Romiță B. Iucu

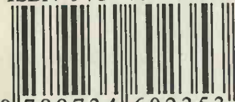
MANAGEMENTUL CLASEI DE ELEVI

Aplicații pentru gestionarea situațiilor de criză educațională

Studiul profesorului Romiță B. Iucu oferă, atât prin structură, cât și prin conținut, o serie de răspunsuri la problemele controversate pe care le ridică procesele și fenomenele psihopedagogice de instruire și de educare la nivelul clasei de elevi, utilizând ca modalitate explicativ-teoretică paradigma managerială. Scopul analizei – adresată în egală măsură educatorilor, învățătorilor, institutorilor, dar și profesorilor interesați de perfecționarea activităților, a climatului și a relațiilor educaționale – îl reprezintă însușirea principalelor repere și conștientizarea statutului managementului clasei de elevi în programul de formare inițială și continuă a cadrelor didactice.

Managementul clasei – orizonturi și perspective • Structura dimensională a managementului clasei • Nivelul interacțional al managementului clasei • Consecințe negative ale unui management defectuos al clasei • Situațiile de criză educațională în clasa de elevi • Stiluri și strategii de intervenție ale cadrului didactic în situații de criză educațională

Collegium


ISBN 973-46-0235-7
9 789734 602353


Editura POLIROM
www.polirom.ro